Encyklopädie des gesamten Erziehungs-u... Unterrichtsw...

Christian David
Friedrich Palmer
Johann David

Educ 60.6

Harvard College Library

FROM THE

BRIGHT LEGACY.

Descendants of Henry Bright, jr., who died at Watertown, Mass., in 1686, are entitled to hold scholarships in Harvard College, established in 1880 under the will of

JONATHAN BROWN BRIGHT

of Waltham, Mass., with one half the income of this Legacy. Such descendants failing, other persons are eligible to the scholarships. The will requires that this announcement shall be made in every book added to the Library under its provisions.

Received 17 Jan. 1894.

Digitized by Google

Digitized by Google

# Encyklopädie

des

# gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens

bearbeitet

von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten,

herausgegeben

unter Mitwirkung der DD. **Palmer** und **Wildermuth**,

von

Prälat Dr. **K. A. Schmid**,
Gymnasial-Rektor a. D. in Stuttgart.

---

Zweite, verbesserte Auflage

fortgeführt

von

**Geh. Regierungsrat D. Dr. Wilh. Schrader**,
Kurator der Universität Halle a. S.

---

## Achter Band.

**Schule und Haus — Sophisten.**

Leipzig.
Fues's Verlag (R. Reisland).
1887.

Digitized by Google

Educ 60.6

~~SL 165.1~~

~~R.R.1730.5~~

HARVARD COLLEGE
JAN 17 1914
LIBRARY

Bright fund.

# Verzeichnis der Artikel.


S. (Fortsetzung.)

Schule und Haus, von † **Hirzel(Schrader)** S. 1.
Schule und Publikum, von **O. Frick** S. 10.
Schulferien, s. Ferien.
Schulfeste, von † **Gottschick(Schrader)** S. 15.
Schulfond, s. Schulvermögen.
Schulgebäude, s. am Schluß des Bandes.
Schulgeld, von **Petersilie** S. 23.
Schulgemeinde, Schulgenossenschaft, s. Schulbezirk.
Schulgerätschaften, s. am Schluß des Bandes.
Schulgesetz, von **Schrader** S. 51.
Schulgesetze, Schulstatuten von **Schrader** S. 63.
Schulgottesdienst, von **Klix** S. 65.
Schulgrammatik, von † **Hirzel** S. 80.
Schulgüter, s. Schulvermögen.
Schulinteressenten, s. Schulbezirk.
Schulinventar, s. Schulakten.
Schuljahr, von **Schrader** S. 96.
Schulkasse, s. Schulvermögen.
Schulleben, von † **Kämmel** S. 97.
Schullehrerbibel, s. Bibellesen.
Schullehrerseminar, s. Volksschullehrerseminar.
Schullesebuch, von **Marg** S. 120.
Schulordnung, Schulregulativ, von † **Gottschick(Schrader)** S. 155.
Schulpflichtigkeit, s. Schulzwang.
Schulprämien, Schulpreise, von † **Gottschick (Schrader)** S. 159.
Schulpredigten, s. Schulleben.
Schulprüfungen, von **Frick** S. 167.
Schulrecht, von **Weidemann** S. 178.
Schulregiment, von **Schrader** S. 181.
Schulregulativ S. 184.
Schulsozietät, s. Schulbezirk.
Schulstatistik, s. Unterrichtsstatistik.
Schulstrafen, von † **Strebel** S. 184.
Schulsynode, s. Schulregiment und Schweiz.
Schultagebuch, s. Schulakten.
Schulverband, s. Schulbezirk.
Schulvereine, Volksschulvereine, von † **Freihofer(Merz** und **Schrader)** S. 205.
Schulverfassung S. 211.
Schulvermögen, von **A. Schulz** S. 211.
Schulversäumnis, von † **Gottschick (Schrader)** S. 229.
Schulvorstand, s. Schulbezirk, Direktor.
Schulz, Otto, von **Klix** S. 236.
Schulzeugnisse, Zensuren von † **Gottschick (Schrader)** S. 249.
Schulzucht, von † **Strebel** S. 265.
Schulzwang, von **Schmid** S. 283.
Schummel, von † **Kämmel** S. 298.
Schupp, von **G. Baur** S. 304.
Schwarz, von † **Ehrenfeuchter** S. 326.
Schwarzburg-Rudolstadt, von **Klußmann** S. 337.
Schwarzburg-Sondershausen, von **Kieser** S. 364.
Schweden, s. Skandinavien.
Schweiz, von **Bücheler** S. 369.
Seele, s. Seelenlehre.
Seelenlehre, von **F. A. Lange** S. 521.
Seelsorge, von † **Palmer** S. 614.
Seelsorger, s. Geistlicher als Seelsorger.
Selbständigkeitstrieb, s. Unabhängigkeitstrieb.
Selbstbeherrschung, von **Schneider** S. 618.
Selbsterhaltungstrieb, von † **Grube** S. 620.
Selbsterziehung, von **Schneider** S. 623.
Selbstgefühl, Stolz, Selbstsucht, von † **Palmer** S. 626.
Selbstthätigkeit, von † **Paldamus** S. 634.
Seminar, philosophisch-pädagogisches, s. Pädagogisches Seminar.
Seminar, württembergisches, s. Klosterschulen.
Seminarien, s. Volksschullehrerseminarien.
Semler, s. Gelehrtenschule.
Seneca, von † **Kämmel** S. 639.
Sentimentalität, s. Empfindsamkeit.
Separatismus, s. Frömmigkeit,
Servile und liberale Erziehung, von **Erler** S. 656.


Digitized by Google

Sicilien, ſ. Italien.
Simultanſchulen, ſ. Landſchulen und Simultangymnaſium.
Simultangymnaſium, von **O. Frick** S. 668.
Sinnenübung, von † **Schubert** S. 687.
Sinnlichkeit, von † **Palmer** S. 692.
Sitte, von † **Palmer** S. 698.
Skandinavien, Schweden, von **Lundberg** S. 707.
Skandinavien, Norwegen, von **Chriſtenſen** S. 738.
Sokrates, von **Wehrmann** S. 834.
Sokratik, ſ. Fragen und Antworten, Methode.
Soldatenſchule, von **Schneider** S. 845.
Solon, atheniſche Erziehung, von † **Kämmel (Schrader)** S. 847.
Sommerſchule von **Schneider** S. 869.
Sonntagsfeier von † **Palmer** S. 871.
Sonntagsſchulen, von **Förſter** S. 874.
Sophiſten, von † **Kämmel(Schrader)** S. 881.
Schulgebäude, von **Stahl(Schrader)** S. 900.
Schulgerätſchaften, von **Stahl(Schrader)** S. 924.

Digitized by Google

**Schule und Haus** (vergl. d. Art. Alumnate, Aufgaben, Erzieher, Erziehung, Direktor, Kirche, Geiſtliche ꝛc., Seelſorger ꝛc., Mitſchüler, Schulzucht). Schule und Haus teilen ſich miteinander in das Geſchäft der Erziehung. Hierbei verſtehen wir dies Wort nicht in dem allgemeinen Sinne, in dem es wol gebraucht wird; vielmehr ſprechen wir hier von Erziehung im Sinne der Definition, welche in dem Art. Erziehung Bd. II, S. 315 gegeben iſt, wo das beabſichtigte und zuſammenhängende Einwirken Mündiger auf die Unmündigen zum Behuf der Herſtellung einer menſchenwürdigen Perſönlichkeit im Gegenſatz zum Heranziehen, Ziehen, Aufziehen, als das Weſen des Erziehens angegeben wird. Wir ſind nun aber nicht gemeint, beiden genannten Mächten einen gleichen Anteil an dem Geſchäfte der Erziehung anweiſen zu wollen; vielmehr ſtimmen wir dem Bd. II, S. 316 in dem Art. „Erziehung" ausgeſprochenen Satze bei, „daß der Schulerziehung die Familienerziehung voran- und zur Seite gehen müſſe, als diejenige, von welcher für die Geſamtbildung des Zöglings viel mehr abhängt, als von jener". Bringt doch das Kind, wenn es in die Schule eintritt, ſchon eine beſtimmte Gemütsrichtung mit, auf deren Entſtehung und Entwicklung die Schule nicht den geringſten Einfluß haben konnte, die ſie aber als mitwirkende, ja zum Teil weſentlich bedingende Größe in das Geſchäft der Erziehung einreihen muß.

Es iſt aber wol der Mühe wert, etwas näher darauf einzugehen, wie ſich nun Haus und Schule in das Geſchäft der Erziehung des nachwachſenden Geſchlechts teilen. Wir haben den größeren Teil dem Hauſe zugeſchieden. Die Eindrücke und Einwirkungen des Hauſes ſind viel zahlreicher und ſtärker als die der Schule. Das Kind bringt ja einen viel größeren Teil der Zeit außerhalb der Schule als in derſelben zu; die häuslichen Aufgaben für die Schule fallen, wie der Name giebt, dem Hauſe zu, und es iſt an der ungenügenden Art, wie dieſelben oft bearbeitet werden, wol zu erkennen, daß der unmittelbare Einfluß der Schule zurückgetreten iſt. Sonſt aber pflegen die Eltern ihre Kinder, wie von Geburt an, ſo auch ſpäter bei geſundem Verhältnis mit Liebe und Zärtlichkeit, ſo daß es wirklich widernatürlich wäre, wenn dieſelben nicht im Zweifelsfalle eher den Eltern und dem Hauſe zufielen, als den Lehrern und der Schule. Denn es iſt nicht zu leugnen, in der Schule tritt dem Kinde der Ernſt und das Geſetz, wenn auch in milder Form, entgegen. Die Gewöhnung an Ruhe und Ordnung, die Erregung und Feſſelung der Aufmerkſamkeit, das ſind Aufgaben, die der Schule ganz beſonders zufallen, in deren Erfüllung ſie aber in den lebhafteſten Kampf gerät mit der natürlichen Beweglichkeit und Zerſtreutheit des jugendlichen Alters. Während das Haus vielfach in der Lage iſt, den Kindern Freundlichkeit zu erweiſen und Genüſſe zu verſchaffen, ſind ſolche Gelegenheiten in der Schule ſpärlich und ſie muß vielmehr die Genüſſe vielfach beſchränken. Dieſe Verhältniſſe geben der Schule gegenüber von dem Hauſe keine günſtige Stellung und verſetzen ſie im Falle eines Widerſtreits zum voraus in eine nachteilige Lage.

Dieſe Stellung wird noch viel ungünſtiger, wenn man die Schule, wie Herbart thut (vgl. d. Art. Herbart III. S. 405), nur als eine Nothilfe anſieht, deren Be-



Digitized by Google

ſtimmung ſei, die Lücken zu ergänzen, welche die Familie bei Heranbildung der Kinder nicht auszufüllen vermöge. Wie Herbart, indem er dieſe Anſchauung verfolgt, zu dem Inſtitut der „Erzieher" gelangt, welche er als das Band anſieht zwiſchen Schule und Haus, den beiden zu gegenſeitiger Ergänzung beſtimmten Erziehungskreiſen, das iſt in dem genannten Artikel beſprochen und wir glauben, es iſt nicht zu viel geſagt, wenn dieſer Gedanke dort eine pädagogiſche Phantaſie genannt wird, ausgehend von der Vorausſetzung, die Schule könne nicht ſelbſt mit der Familie in ein unmittelbares, die Erziehung förderndes Verhältnis treten und, wie wir hinzufügen, von einer niedrig gehaltenen Anſchauung von dem Weſen und der Bedeutung der Schule überhaupt. Man könnte freilich auf den erſten Anblick wünſchen, die Familie ſollte ihr bei dem Kinde angefangenes Geſchäft, die Ausbildung und Erziehung desſelben ſo weit fortſetzen, bis es zur Selbſtändigkeit gelangt wäre. Allein dies ſind in unſern Tagen fromme Wünſche, die in die patriarchaliſchen Zuſtände der Geſellſchaft zurückgreifen; wo iſt denn eine Familie, in welcher der Hausvater und die Hausmutter imſtande wären, einer Anzahl von Kindern, neben den Geſchäften des äußeren Berufs und der Hauswirtſchaft, ich will nicht ſagen, die Bildungsmittel eines Gymnaſiums, einer Realſchule oder Hochſchule, ſondern auch nur einer Volksſchule zu gewähren? Die Unmöglichkeit liegt ſo auf der Hand, und die Schule erweiſt ſich ſo ſehr als ein unentbehrliches Glied in dem Bau der heutigen Geſellſchaft, daß jedes weitere Wort darüber überflüſſig erſcheinen muß. Dagegen ſcheint es am Orte zu ſein, die Bedeutung der Schule für die Erziehung und Bildung des Einzelnen hier näher zu zeichnen und insbeſondere den eigentümlichen Wert hervorzuheben, den ſie als ſolche neben der häuslichen Erziehung in Anſpruch nimmt.

Die Schule empfängt den jungen Schüler beim Eintritt als eine neue, überwältigende Macht, in deren Hände er gegeben iſt, daher das Gefühl der Angſt und des Fremdſeins, welches ſich ſofort mancher Kinder in dieſem neuen Kreiſe bemächtigt, auch dann, wenn ſie die wolwollendſte und liebreichſte Aufnahme finden, nichts Verwunderliches an ſich hat. Alsbald bildet ſich die Überzeugung in dem Schüler, daß er die Ordnung, die hier ihre Kreiſe um ihn gezogen hat, nicht verletzen dürfe. Dieſe Gewalt, die ihn durch die ganze Schulzeit begleitet, ſtellt ſich ihm dar zunächſt verkörpert in dem Schulzimmer, in der Perſönlichkeit der Lehrer, in der Förmlichkeit und dem Ernſt, womit die ganze Ordnung gehandhabt wird, in dem gleichmäßigen, lückenloſen und geregelten Gang des Unterrichts, in den Satzungen und Geboten; endlich auch in den eigentümlichen Reizen und Freuden der Schule. (Schülerverkehr und Ferien.) Bald faßt der Schüler ſeine Schule als ein zuſammengehöriges Ganzes gegenüber von andern Schulen, ſich ſelbſt als einen Teil desſelben, es pflanzt ſich ein gewiſſes Standesbewußtſein, das bekanntlich nicht ſelten bei Streitigkeiten und Reibungen zwiſchen den Angehörigen verſchiedener Schulklaſſen und Schularten hervortritt und den Einzelnen hereinzieht, auch wenn er ſonſt der Schule nicht eben mit beſonderer Vorliebe zugethan iſt; gerade ebenſo, wie die Angehörigen einer Kirche, wenn ſie ihr auch nur mit halbem Herzen angehören, doch ſich als Angehörige des Ganzen fühlen, ſofern dieſes Ganze von außen Anfechtung erleidet. Dieſer Gemeingeiſt, wenn man für ſo kleine Verhältniſſe dieſen Ausdruck gebrauchen darf, giebt ſich auch manchmal in äußeren Abzeichen kund. Die Schüler der von Napoleon I. in Frankreich eingerichteten kaiſerlichen Lyceen trugen gleiche Kleidung, einen grauen Rock mit roten Aufſchlägen. Als nach den Befreiungskriegen das Turnen in den deutſchen Staaten Aufnahme fand, kam für eifrige Turner die gleiche Kleidung auf. In unſeren Tagen aber, ſeit 1848, iſt an vielen größeren und kleineren Real- und Lateinſchulen die Unterſcheidung der Zuſammengehörigen durch die Farbe der Mützen üblich geworden. Selbſt höhere Töchterſchulen unterſcheiden ſich voneinander durch beſtimmte Farben der Kleidung, welche die Schülerinnen tragen. Dieſe frei gewählten Abzeichen erſcheinen als ein Ausdruck des Gefühls der Zuſammengehörigkeit.

Es iſt aber dies gerade eine eigentümliche Wirkung des Schullebens, welche, insbeſondere für das männliche Geſchlecht, nicht gering anzuſchlagen iſt. Der Knabe, von

Digitized by Google

Natur bestimmt, dereinst als Staats- und Gemeindebürger in einen weiteren Berufskreis einzutreten, fängt gleichsam damit an, daß er aus den engeren Schranken der Familie übergeht auf das weitere in sich geordnete Gebiet der Schule. Die Schule ist es, in der zuerst sein Gesichtskreis sich erweitert, aus der engen Wohnstube tritt er ein in das weite Schulzimmer, statt der Geschwister, die er dort verlassen, trifft er hier eine große Anzahl von Altersgenossen und Mitschülern, an der Stelle des Vaters und der Mutter aber gebietet jetzt der Lehrer und seine Gehilfen. Nun muß er anfangen, in vielen Dingen sich selbst zu raten und zu helfen, er muß unter vielerlei Mitschülern lernen sich zu behaupten und zu vertragen, Zeiten einhalten und seine Gerätschaften in Ordnung haben, seine Zunge bald zu zügeln, bald zu gebrauchen wissen, ruhig sitzen und vor allem auf das Wort des Lehrers hören. In allen diesen Beziehungen ist gewiß die Schule eine Vorschule zugleich für das Leben, in welchem alle jene Anforderungen sich steigern, ein passender Übergang zur Thätigkeit innerhalb der Gemeinde und des Staats. Kinder, die nur zu Hause etwa mit ihren Geschwistern oder wenigen Gespielen erzogen und unterrichtet werden, können freilich von sorgsamen Eltern besser behütet werden, lernen manche Untugenden und schlimme Beispiele gar nicht kennen (vgl. d. Art. Mitschüler), bewahren mehr den Familiensinn und erhalten sich zartere und reinere Gefühle. Da aber der Mensch doch einmal in der größeren oder kleineren Gesellschaft sich bewähren muß als ein würdiges und brauchbares Glied, so scheint es naturgemäß, wenn schon das Aufziehen des künftigen Gemeinde-, Staats- und Weltbürgers geschieht im Hinblick auf eben dieses Bürgertum. Das leistet die Schule, in welcher zuerst die Teilnahme am öffentlichen und gesellschaftlichen Leben beginnt. Während die Kinder in den Schulen sich vielfach abschleifen und abhärten, werden diejenigen, die keine öffentliche Schule besuchen, wenn sie nun doch in die Gesellschaft eintreten müssen, die einen roh und ungebärdig, die andern schüchtern und unbeholfen, wider andere empfindlich und reizbar, nicht selten auch eigensüchtig und anspruchsvoll, sie entbehren aber jedesfalls jenes richtige Gleichmaß ihrer geistigen Entwicklung, welches die rüstige Bewegung und die fortgesetzte Übung der Kräfte im lebendigen Verkehr mit gleichstehenden Altersgenossen und die Zucht der Schule mit sich bringt. Schon innerhalb des Familienkreises unterscheiden sich einzeln aufwachsende Kinder in dieser Beziehung wesentlich von solchen, die unter vielen, dem Alter nach nahestehenden Geschwistern erzogen werden. Welche Nachteile aber gerade das Entbehren der öffentlichen Schule für solche Kinder hat, die bloß in der Familie und durch Hauslehrer erzogen und gebildet werden, weil sie zu einer Ausnahmestellung in der Gesellschaft berufen sind, das ist in dem Art. Prinzenerziehung nachgewiesen und einsichtige Väter von dieser hohen Stellung suchen deshalb ihren Kindern die Woltaten der öffentlichen Schule möglichst zuzuwenden (vergl. d. Art. Schule und Staat, Band VII. T. 2.)

Ein weiterer eigentümlicher Vorzug der Schule für die Heranbildung des nachwachsenden Geschlechts besteht in der Gemeinsamkeit des Unterrichts. Auch die Familie kann für Unterricht in ausreichender Weise sorgen durch Bestellung von Hauslehrern und es fällt in die Augen, daß, die erforderliche Tüchtigkeit vorausgesetzt, der Hauslehrer einem oder ein paar Schülern mehr sein kann, als unter gleicher Voraussetzung der öffentliche Lehrer einem ganzen Schülercötus. Auch ist zuzugeben, daß es Naturen giebt, welche in einer großen Masse zu wenig angesprochen, einer gewissen Stumpfheit verfallen und daher eine besondere Fürsorge bedürfen. Es ist ferner zu beklagen, daß in unseren Volksschulen die Schülerzahl immer noch zu groß ist, als daß ein Lehrer dafür genügte. Unter 70—100 Schülern müssen doch allzuviele sein, die bei einem Lehrer zu kurz kommen. Allein es ist schwer zu sagen, wie das zu ändern wäre. Zu Anstellung von mehreren Lehrern und Herstellung der nötigen Räume fehlt es an Mitteln und es ist am Ende besser, der Schüler lernt unter vielen etwas weniger, als er geht alles Unterrichts verlustig. Giebt es doch auch in den stark besetzten Volksschulen immer noch Momente, in welchen alle ohne Unterschied sich angesprochen finden; ich meine das gemeinschaftliche Gebet, den Gesang, die biblische Geschichte, freilich immer vorausgesetzt,

daß das alles auf die rechte Weise betrieben wird. Ferner muß der Lehrer, je größer die Schülerzahl ist, um so mehr seine Stimme nicht nur, sondern überhaupt seine Kräfte anstrengen. Er ist schon eben um der Menge willen, die er zu beherrschen hat, genötigt, sich ganz einzusetzen, und die Wirkung davon auf die Schüler kann nur eine vorteilhafte sein. Wenn sie wahrnehmen, wie ernst es dem Lehrer ist, so muß das wol auch in ihnen ein entsprechendes Streben hervorrufen. Ein Hauslehrer kann mit einem oder einigen Schülern mit schwacher Stimme verkehren, sie können ihm ebenso antworten, es ist keine Nötigung für sie vorhanden, laut, deutlich und kräftig zu antworten. In einer großen Schule ist letzteres unerläßlich; wie der Lehrer, so muß auch der Schüler von allen gehört werden. Einen besonderen Wert aber beim gemeinsamen Unterricht mehrerer Altersklassen hat die Anleitung zur Selbstbeschäftigung *) für diejenigen Schüler, mit welchen der Lehrer jetzt nicht unmittelbar verkehrt, ferner der gegenseitige Wetteifer, der hier von selbst unter gleichen geweckt wird. Im Privatunterricht stehen die Schüler, wenn ihrer mehrere sind, einander im Alter gewöhnlich nicht gleich; anders ist es, wo Dutzende von gleichen Schülern in denselben Schranken miteinander laufen. Wie ansprechend ist in einer gut geführten Schule der Eifer, womit sich die Kinder zum Antworten vordrängen. Jedes will, wenn es ein Zeichen giebt, zuerst gesehen, jedes, wenn es reden darf, zuerst gehört sein. Da ist Leben, Teilnahme und Freudigkeit in Momenten, in welchen ein einzelner Schüler im Privatunterricht leicht ohne besondere Anregung bleibt. Wie aber im öffentlichen Unterricht ein Eifer den andern weckt, so verbreitet sich in der ganzen Schülerzahl ein lebendiger Wettstreit, der auch träge Naturen in seine wolthätigen Wirkungen hereinzieht. In der weisen, richtig bemessenen Benützung dieses Wetteifers einer Schule liegt ein sehr wirksames Mittel derselben, welches dem Hause und dem Privatunterricht nur wenig zu Gebote steht. Anerkennung, Beifall, Lob am rechten Orte und auf die rechte Weise gespendet, haben hier ein weit ergiebigeres Feld, als in der Familie. In gleicher Weise wirkt öffentliche Erinnerung, Tadel, Strafe kräftiger und beschämender, wobei wir natürlich der Privatseelsorge, die vieles besser unter vier Augen abmacht, ihre Berechtigung nicht absprechen. Die Wirkungen eines eindringlichen, öffentlichen Unterrichts vermögen manchmal in zugänglichen Gemütern auch schädlichen Einflüssen des Hauses die Wage zu halten; ungezogene, verwöhnte und verdorbene Kinder werden oft gute Schüler und haben von der Schule aus durch ihr Beispiel, durch Mitteilungen aus dem öffentlichen Unterricht und Verbreiten guter Bücher Segen über sonst verwahrloste und herabgekommene Familien verbreitet. Es giebt Beispiele, daß durch Kinder von der Schule aus in den Häusern das Tischgebet und Hausandachten Aufnahme gefunden, daß dem öffentlichen Gottesdienst mehr Teilnahme geschenkt worden ist. Ohnehin wirkt die Ordnung der Schule notwendig auch auf die Ordnung des Hauses zurück. Das Kind muß zur Zeit, es muß ordentlich angekleidet und gewaschen in der Schule erscheinen; so muß also das Haus darauf Bedacht nehmen, das Kind so zur Schule zu schicken, damit es nicht getadelt oder bestraft und so auch die Familie beschämt werde.

Wenn nun die Schule in den christlichen Staaten unserer Zeit zu einer für die Erziehung des nachwachsenden Geschlechtes so bedeutenden Macht erwachsen ist, daß das Haus sie nicht entbehren kann, und widerum die Schule auf das Haus angewiesen ist, von welchem sie ihre Zöglinge erhält, mit welchem sie in der Lösung ihrer Aufgabe Hand in Hand gehen und welchem sie dieselben wieder als sein Eigentum zurückgeben soll, so folgt daraus, daß beide Teile sich miteinander vertragen, Haus und Schule miteinander zur Förderung des gemeinsamen Werkes einen Bund eingehen müssen, in welchem die Grenzen beider Gebiete abgesteckt und die Pflichten und Rechte beider Teile verzeichnet sind. Man kann doch in christlichen Staaten nicht zurückgreifen auf die Einrichtungen in den dorischen Staaten des alten Griechenlands, oder auf die von Aristoteles bereits

*) Vgl. d. Art. Aufgaben I. S. 249.

gehörig beleuchteten Phantasieen Platons, wonach der Familie ihr Recht auf die Erziehung der Kinder genommen, die Kinder baldmöglichst der Gewalt der Eltern entzogen und von Staats wegen zu Bürgern herangebildet werden*). Bei Platon ist es ausgesprochener Zweck, daß die Mutter das Kind und das Kind die Mutter gar nicht soll kennen dürfen, und es ist eine natürliche Folge davon, daß es auch keine Ehen und keine Familien giebt, vielmehr die Fortpflanzung des Geschlechts alles sittlichen Inhalts entleert, herabgewürdigt wird zu einer Züchtungsanstalt, welcher etwa nur noch religiöse Gebräuche und der deckende Namen eines Gottes einige Weihe verleihen. Hier ist der Staat der Moloch, dem die Eltern ihre Kinder opfern. Nicht ferne davon aber stehen in den Kreisen christlicher Weltanschauung diejenigen, welche die Kinder nicht frühe genug dem Schoße der Familie entziehen können, um sie der Kirche zu opfern, nicht zwar der unsichtbaren und ihren sittlich-religiösen Strebungen, denn dieser unsichtbaren Kirche huldigt auch die christliche Schule, eingedenk des Wortes Christi, daß der Kinder das Reich Gottes sei — sondern der Kirche, welche Zwecke weltlicher Herrschaft durch weltliche Mittel aller Art verfolgt, und sich ihre willenlosen Werkzeuge dazu so frühe als möglich dadurch heranziehen will, daß sie die Jugend ihrer alleinigen Einwirkung unterwirft. Wir halten solche Grundsätze, wenn sie auch im Namen der Religion und der Kirche ausgesprochen werden, nicht für vereinbar mit den in den Schriften des neuen Bundes niedergelegten Anschauungen über das Wesen und den Wert der menschlichen Natur. Das Neue Testament will, daß der Mensch sich in den Dienst Gottes begebe, so daß es seine Speise werde, den Willen Gottes zu thun. Dasselbe ruft uns aber warnend zu: Werdet nicht der Menschen Knechte. Der Familie aber, dem natürlichen Ausgangspunkt aller Gesellschaft, dem festen Grund, auf welchem die Gesellschaft ruht, und welche nicht aufhört, um das Leben des Menschen in seiner ganzen Ausdehnung die zartesten und zugleich stetigsten Bande zu weben, der Familie, welche auch durch den geschichtlichen Verlauf des Lebens Christi geweiht und als „heilige Familie" durch die Kunst vielfach verherrlicht worden ist, wollen wir ihre Rechte auf die Erziehung gewahrt wissen neben der Schule, welche in einem vorgerückteren Bildungszustand der Menschheit entstanden, auf dem Boden des Christentums, vornehmlich des Protestantismus ihre ganze Bedeutung erlangt hat.

Wenn nun Schule und Haus zum Zwecke der Erziehung des nachwachsenden Geschlechts miteinander einen Bund eingehen, so ist damit zweierlei gesetzt, wie in jedem Bunde, einmal daß jeder Teil den andern in seinem Rechte anerkennt und seine Selbständigkeit achtet, sodann daß beide Teile einander zur Erreichung des gemeinsamen Zweckes thätige Unterstützung gewähren. Das Haus also seinerseits wird die Schule betrachten als seinen natürlichen Verbündeten zum Heile der Kinder, gleichsam als deren zweite Heimat, in welcher die Lehrer als die Teilnehmer an ihrer Erziehung wirklich Vaterstelle an ihnen vertreten. Wo die Eltern bemüht sind, die Schule von diesem Gesichtspunkte aus den Kindern darzustellen, da kann es freilich bei diesen nicht zu der Anschauung kommen, die in den Worten liegt: mon maître est mon ennemi (vgl. d. Art. Frankreich II, 607). Es ergiebt sich hieraus, wie zweckwidrig und verwerflich es ist, wenn die Eltern sich geringschätzig über die Lehrer und ihren Beruf äußern, ihre Schwächen geflissentlich hervorheben, die Schule nur als ein notwendiges Übel hinstellen, wenn sie den Schülern behilflich sind, die Ordnungen der Schule zu umgehen, für ihre offenbaren Fehler und Unarten stets Entschuldigungen bereit haben, die Fertigung ihrer Hausaufgaben mit Gleichgültigkeit behandeln, mit einem Wort die Schule ihnen entfremden, statt sie heimisch in derselben zu machen. Da wird der Lehrer in die Gemüter der Kinder eingeführt als ein Treiber und Plagegeist, nicht als ein väterlicher Freund und Versorger. Daß dieses sogar in gebildeten Kreisen geschieht, lehrt leider die Erfahrung. Dem gegen-

*) Ein Mittel, zu welchem auch Fichte in seinen Reden an die deutsche Nation in Verzweiflung über das gesunkene vaterländische Gemeingefühl greifen wollte.

über hat der Lehrer die Aufgabe, die Würde der Schule durch die Überlegenheit seiner Bildung und auch durch die Selbstachtung zu wahren, mit welcher er sich und seinen Stand innerhalb und außerhalb der Schule darstellt, zwar frei von Hochmut und Schulmeisterdünkel, aber mit der Sicherheit, welche ihm aus dem Werte seiner Aufgabe und dem Bewußtsein gewissenhafter Pflichtübung erwächst. Andererseits fehlen auch die Lehrer durch abschätzige Urteile über das Recht des Hauses, ja leider zuweilen über den Stand oder die Religion der Eltern. So erscheint der Lehrer nicht als der Verbündete, sondern als der Gegner des Hauses und kommt hierbei verdientermaßen zu kurz. Denn der Schüler hängt doch zuerst den Eltern an, ja er wird in manchen Fällen die Betrachtung anstellen, daß der Lehrer die Dinge, die er hier dem Sohne sagt, wol schwerlich dem Vater ins Gesicht zu sagen den Mut hätte. Wenn auf diese Weise Eltern der Schule oder die Schule den Eltern die gebührende Achtung versagen, so wird die gemeinsame Aufgabe beider, einander in Liebe und Vertrauen Handreichung zu thun, vereitelt.

Dasselbe geschieht, wo das Haus in das Gebiet der Schule oder die Schule in das Gebiet des Hauses Eingriffe thut. Jedem Teil müssen seine Rechte, soweit er nicht um des gemeinsamen Zweckes willen darauf zu verzichten hat, vorbehalten bleiben. Aber diese Rechte genauer zu bestimmen, hat eben seine Schwierigkeiten. Zunächst hat das Haus kein Recht, über die Zeit zu verfügen, welche für die Schule nötig ist, ebensowenig aber darf die Schule Ansprüche machen auf die Zeit, welche der Schüler nicht für die Schule zu verwenden hat. Hieraus folgt für das Recht der Schule, daß der Schüler nicht ohne Vorwissen oder Erlaubnis der Schule den Unterricht versäumen darf, daß er durch solche unerlaubte Versäumnisse das Recht der Schule verletzt und straffällig wird. Erkrankungen sind der Schule so zeitig anzuzeigen, daß der Lehrer nicht lange (höchstens einen halben Tag) über das Wegbleiben des Schülers im Ungewissen bleibt. Die Erlaubnis aber, die Schule zu versäumen, ist unter Angabe des Grundes bei dem betreffenden Lehrer, an größeren Anstalten bei dem Schulvorstand von den Eltern oder Hausvorständen schriftlich oder mündlich einzuholen; und zwar bei dem Schulvorstand deshalb, weil ihm die gleichmäßige Handhabung der Ordnung des Ganzen obliegt, wie er auch dafür verantwortlich ist. Hiernach hat der Hausvorstand in keiner Weise das Recht, den Kindern willkürlich Urlaub zu geben, sie von Aufgaben oder gar von einzelnen Lehrfächern zu entbinden. Vielmehr kann alles dies nur mit Erlaubnis der Lehrer beziehungsweise der Schulvorstände geschehen, wobei natürlich, im Falle der Bittsteller sich benachteiligt glaubt, das Recht der Beschwerde offen steht. Weiterhin müssen wir der Schule das Recht zuweisen, die Zeit des Schülers, welche er nicht in der Schule zubringt, insoweit in Anspruch zu nehmen, als dieselbe für die häuslichen Aufgaben notwendig ist. Daß für diesen letzteren Zweck nicht zu viel Zeit erfordert werde, dafür hat die Schulaufsicht und Schulordnung ebensosehr zu sorgen, als sie die Zeit bestimmt, welche mit dem öffentlichen Unterricht auszufüllen ist. Die Pflichten des Hauses in Bezug auf die Hausaufgaben sind von besonderer Wichtigkeit. Es hat seinerseits dafür zu sorgen, daß die Zwecke der Schule bei denselben (vgl. d. Art. Aufgaben) gefördert werden, also namentlich, daß der Schüler das ihm Aufgegebene so, wie sich's gebührt, lerne und ausarbeite, und daß er das Letztere selbst, d. h. mit Aufbietung seiner eigenen Kraft thue. Über die Gefahren der Beiziehung von Privatlehrern vergleiche den von diesen handelnden Artikel. „Nichts ist schlimmer, sagt mit Recht Kühner (a. a. O. S. 57), als wenn die Schularbeit nur als ein Geschäft angesehen wird, das eben abgethan werden muß, gleichviel ob durch den Schüler oder einen andern; und nichts erschlafft den Schüler mehr, als eine stete Bereitwilligkeit der häuslichen Nachhilfe, ihm das noch einmal zu geben und zu lehren, was er schon durch Aufmerken in der Schule hätte lernen können und müssen. Man darf nie vergessen, daß die Nachhilfe nur die Krücken bietet für den, der frei gehen sollte, und daß sie stets dahin streben muß, dem Schüler diese Krücken entbehrlich, d. h. ihn zu selbständiger Arbeit geschickt zu machen. Die beste und die nicht genug zu preisende Nachhilfe findet aber da statt, wo Vater und Mutter nicht nur mit dem Knaben leben,

sondern auch mit ihm lernen, d. h. durch ihr eigenes Interesse an seiner Arbeit und seinem Streben ihm ebensowol Freudigkeit als Klarheit für seine Bestrebungen geben." Man fördert die Zwecke der Schule schon dadurch wesentlich, daß man die Kinder zu Hause pünktlich abhört und auf reinliche Handschrift dringt. Andererseits soll das Haus der Jugend Raum lassen, sich in Verwendung der von der Schule vergönnten freien Zeit nach eigener Neigung frei zu bewegen.

Wenn auf solche Weise die Schule in die Ordnung des Hauses hinübergreift, so hat sie auf diese Grenzen hinsichtlich der Zeit sich zu beschränken. Wenn daher Eltern in der schulfreien Zeit ihren Kindern Privatunterricht geben lassen wollen, sei es in Schulfächern oder in andern Dingen, z. B. Zeichnen, Musik, Fechten, Reiten, Tanzen, so kann das die Schule nicht verbieten, solange ihre Zwecke dadurch nicht gefährdet erscheinen. Gewissenhafte Eltern werden in letzterem Falle mit den Lehrern und Schulvorständen sich ins Einvernehmen setzen, so gewiß als diese letzteren die Eltern auf befürchtete oder wargenommene Folgen aufmerksam machen und sich und die Schule vor jeglicher Verantwortung verwahren werden. Sich weiter einzumischen, den Eltern allerlei Schwierigkeit zu bereiten, im Falle sie beharren, ist ebenso unbefugt von Seiten der Schule, als es unpädagogisch ist, dem Schüler, der ja durch den Willen des Hauses gedeckt ist, fortwährend sein Mißfallen über diese Benutzung seiner Freizeit zu äußern. Es darf kein Lehrer oder Schulvorstand über die Beschäftigung verfügen, welche das elterliche Haus dem Schüler in der schulfreien Zeit auferlegt, man muß es den Eltern überlassen, ihre Kinder, die sich der Hauswirtschaft und der Familie schon verschiedentlich nützlich machen können, nach den Umständen zu verwenden, sofern dadurch der Schule kein Eintrag geschieht. Für die höheren Schulen kommen hier noch, neben dem Turnen als einem festen und für alle verbindlichen Unterrichtsgegenstande, diejenigen Übungen in Betracht, welche der körperlichen Ausbildung der Jugend dienen sollen, das Tanzen, Exercieren, Fechten und Reiten. Zunächst gebührt lediglich den Eltern die Bestimmung darüber, ob und wann ihre Kinder das Tanzen lernen sollen; es ist allenfalls zu wünschen, daß dies zwar nicht zu früh, aber auch nicht später geschehe, als es die Gesundheit gestattet. Werden die Tanzstunden in die letzten Schuljahre verschoben, so nehmen sie bei der geselligen Vereinigung beider Geschlechter das Sinnen und Denken des Jünglings stärker in Anspruch, als sich mit der Ruhe und Stetigkeit seiner Ausbildung verträgt, wogegen sie in dem Knabenalter unbefangener durchlebt werden. Etwas anderes ist es mit solchen Tanzfesten, welche bis in die Nacht fortgesetzt werden; diese bringen für den heranwachsenden Schüler, mehr noch für das in der Entwicklung begriffene Mädchen unleugbare Gefahren mit sich. Allein auch hier hat die Schule nur ratend und warnend aufzutreten, wenigstens soweit ihre Zöglinge einheimischen Eltern angehören; für die auswärtigen erstreckt sich die Schulaufsicht etwas weiter, worüber später mehr. Gegen die Exercier- und Fechtübungen sowie gegen den Reitunterricht hat die Schule keinen Anlaß zum Verbot, wenngleich der letztere gelegentlich zur Eitelkeit verlocken mag. Das Exercieren mit dem Gewehr wird allerdings in seinem Werte als Ergänzung des Turnens und für die spätere soldatische Ausübung sehr überschätzt; für die Schulerziehung ist es ebenso unbedenklich wie das Fechten. Von letzterem ist namentlich das Stoßfechten nicht nur wegen der Leichtigkeit der Waffe unschädlich, es fördert auch die körperliche Ausbildung sehr, denn es nimmt den ganzen Körper in Anspruch, erhöht mit der Kraft auch die Gewandtheit und verlangt ebensowol sichern Blick und raschen Entschluß als Besonnenheit. Daß durch den Fechtbetrieb die Schüler unmittelbar zum studentischen Korps- und Duellwesen angeleitet werden sollten, ist nicht zu fürchten: jetzt sind die geregelten Fechtübungen auf den Schulen ebenso selten, als auf den Universitäten die sogenannten Mensuren häufig.

Für diese Übungen hat also die Schule sich jedes Eingriffes in die väterliche Bestimmung zu enthalten; nehmen dieselben durch ihr Übermaß die Zeit und Kraft des Schülers zu sehr in Anspruch, so wird der Lehrer hier wie bei anderem Privatunterricht

den Vater warnend auf die Folgen hinweisen und die Verantwortlichkeit für dieselben ablehnen. Dasselbe mag von dem Rauchen gelten, soweit dasselbe sich innerhalb des Zimmers hält und nicht auf die Straße hinaustritt, was allerdings als eine grobe Unziemlichkeit jedem Schüler durch die Schule untersagt werden darf. So gesundheitswidrig die allzufrühe Gewöhnung des Rauchens auch ist, so trifft dieser Schaden doch nur den einzelnen Schüler, dessen Gesundheit die Eltern zu behüten haben; er betrifft nicht die Gemeinschaft der Schüler. Ganz anders steht es eben aus letzterem Gesichtspunkte mit dem Wirtshausbesuch, welcher sowol für den einzelnen Schüler verderblich ist, als namentlich seinem Wesen nach auf die übrigen ansteckend wirkt, also den allgemeinen Schulzweck schädigt. Über diese Unsitte wird indes unter einem anderen Artikel gehandelt; hier soll nur bemerkt werden, daß kein Vater das Recht hat, seinem Sohne zu gestatten, was nicht nur an diesem die Erfüllung des Schulzwecks unmittelbar hindert, sondern in seiner Unziemlichkeit und verlockenden Kraft der ganzen Anstalt Schaden bringt. Die Schule hat also unbedingt das Recht, den Wirtshausbesuch ihrer Zöglinge soweit schlechthin zu untersagen, als derselbe nicht durch die Gegenwart des Vaters oder dessen Stellvertreters gedeckt und beaufsichtigt wird; will der Vater sich diesem Gebote nicht fügen, so ist ihm sein Sohn zurückzugeben: dies schreiben die Statuten der meisten Anstalten ausdrücklich und mit allem Grund vor.

Für die Söhne auswärts lebender Eltern geht, wie schon bemerkt, Recht und Pflicht der Schule etwas weiter; der Lehrer vertritt hier den Vater in ausgedehnterem Umfange, er hat also mit der größeren Verantwortlichkeit auch eine eingreifendere Aufsicht über das häusliche Leben des Schülers, den er durch teilnehmende Besuche zu sich vertraulich heranziehen und vor mancherlei körperlichen und sittlichen Gefahren behüten soll. Diese Ausdehnung der Schulaufsicht ergiebt sich schon aus dem Rechte des Direktors, jede Pension zu untersagen oder zu schließen, von welcher er nach gewissenhafter Beobachtung derartige Gefahren mit Grund besorgt.

Für die geregelten Ferien stellt die Schule im wesentlichen ihre Arbeit an den Zöglingen ein, um dieselben zeitweilig den Ihrigen zurückzugeben, nicht nur zur Erholung, sondern ebenso zur unentbehrlichen Erneuerung des unersetzlichen Familienlebens. Das Recht der Schule setzt sich also während dieser Zeit nur soweit fort, als es die Stetigkeit des nach den Ferien wider aufgenommenen Schulzwecks fordert: mit anderen Worten, sie kann verlangen, daß die Ferienzeit nicht überschritten, nicht, wo dies überhaupt zu fürchten wäre, zu sittengefährdenden Zerstreuungen gemißbraucht und nicht gänzlich ohne Zusammenhang mit dem Unterrichtszwecke der Schule verbracht werde. Letztere Forderung mag im allgemeinen dahin bestimmt werden, daß den jüngeren Schülern einige mäßige Widerholungsaufgaben gestellt werden, wogegen den beiden oberen Klassen nur eine allgemeine Richtung für ihre Privatstudien zu geben ist. Für die Zöglinge der Volksschulen, welche während der Ferien von den Eltern zu Geschäften der Landwirtschaft oder des Erwerbs verwendet werden, fallen die Ferienaufgaben am zweckmäßigsten ganz fort; ohnehin würde solcher Arbeit in den meisten Fällen die nötige Aufsicht fehlen.

Mit dieser formellen Rechtsabgrenzung ist indes das Verhältnis zwischen Schule und Haus keineswegs genügend umschrieben; mindestens ebenso wichtig ist es, die Mittel zu suchen, welche ein förderliches und vertrauensvolles Zusammenwirken beider Erziehungsmächte herzustellen vermögen. Die Antwort ist sehr einfach: beide haben miteinander unmittelbar und vorurteilslos zu verkehren. Hierum hat sich allerdings zuerst und mit größerem Entgegenkommen das Haus zu bemühen, da jedem Vater der Weg zu dem Lehrer stets offen steht, wogegen der Lehrer nicht so leicht, in größeren Städten und Schulen überhaupt nicht in der Lage ist, die Eltern seiner sämmtlichen Schüler zu besuchen. Der Vater darf also nicht meinen, mit dem Zahlen des Schulgeldes und allenfalls mit dem Anhalten seines Kindes zum Gehorsam gegen die Schule seiner Pflicht genügt zu haben; liegt ihm die geistige und sittliche Förderung desselben am Herzen, so wird er genug Anlaß haben und nehmen, den Lehrer zur Herstellung einer angemessenen

und zusammenstimmenden Behandlung des Kindes aufzusuchen. Aber auch der Lehrer hat doch zunächst das Vertrauen und den guten Willen des Vaters vorauszusetzen und er bedarf der Unterstützung des Hauses unbedingt zur Erreichung seines Erziehungs- und Unterrichtszieles. Namentlich wo es gilt, bestimmte sittliche Gebrechen, Trägheit, Unkeuschheit, zu heilen, da soll der Lehrer sofort ohne Rückhalt die Mitwirkung des Hauses in Anspruch nehmen; wird ihm dieselbe versagt oder soll gar der Fehler des Kindes verdeckt und beschönigt werden, so hat er doch das beruhigende Bewußtsein der Pflichterfüllung, und selbst in solchen unwillkommenen, leider nicht eben seltenen Fällen wird sein mahnendes Wort doch mehr gehört und befolgt werden, als die verblendeten Eltern zunächst einräumen möchten. Allgemeine Anknüpfungen von hohem Erziehungswert bieten auch die Censuren, die öffentlichen Prüfungen, die Schulfeste, deren genauere Erörterung an anderer Stelle erfolgt.

Eine andere Einrichtung zur Vermittlung einer lebendigen Verbindung zwischen Schule und Haus ist schon da und dort in Vorschlag gebracht worden. Wir meinen die Aufstellung eines Elternrats. Ein von den Eltern der Schüler aus ihrer Mitte oder aus der neuerdings mehrfach empfohlenen Schulgemeinde gewählter Ausschuß würde die Anliegen des Hauses gegenüber von der Schule vertreten und widerum die Beziehungen der Schule zur Familie vermitteln. Auf den ersten Anblick erscheint eine solche Einrichtung annehmbar; wir müssen aber sehr bezweifeln, ob dieselbe in Landgemeinden und gegenüber von Volksschulen sich durchführen ließe. Eher würde sich der Gedanke für höhere Lehranstalten empfehlen. Allein, wenn auch in diesen Elternkreisen mehr Teilnahme und Einsicht vorausgesetzt werden darf, wir wüßten einem solchen Elternrat keinen rechten Wirkungskreis anzuweisen. Handelt es sich von den besonderen Angelegenheiten einzelner Kinder, so werden diese doch besser und natürlicher mit dem Lehrer unter vier Augen abgemacht als durch das Organ eines Elternrats. Man kann sich manche Fälle denken, in welchen es den Eltern sehr unangenehm sein müßte, wenn andere hereingezogen werden wollten, als die Person des Lehrers oder Schulvorstandes oder etwa des Geistlichen. Sollten aber andere Fälle auf diese einfache Weise nicht zur Erledigung gelangen können, so steht ja der weitere Weg zu der vorgesetzten Behörde offen und es könnte doch keinenfalls einem solchen Elternrat neben der eigentlichen amtlichen Schulbehörde ein Recht des Eingreifens und Verfügens zugestanden werden, ohne daß zugleich eine große Verwirrung in diese Verhältnisse gebracht würde. Wird z. B. ein Kind von einem Lehrer thätlich mißhandelt oder mit Aufgaben überbürdet, so kann die Sache entweder in der Stille mit dem Lehrer, den es betrifft, oder dem Vorstand abgemacht werden oder sie kann Gegenstand einer öffentlichen Klage sein. In beiden Fällen ist der Elternrat ganz überflüssig. Derselbe könnte etwa vermitteln, aber das Nämliche kann auch der amtliche Schulvorstand und gewiß viel wirksamer, als wenn eine Versammlung von Vätern oder Beauftragten sich einmischt, was für den Lehrer schon fast soviel heißen will als eine Klage. Kann aber die Sache in der Stille abgemacht werden, so ist ja ebendamit alle weitere Beiziehung einer dritten Macht, heiße sie, wie sie wolle, ausgeschlossen.

Vielleicht aber wäre ein solcher Elternrat in allgemeinen Fragen des Unterrichts und der Zucht eine zweckmäßige Instituteinrichtung. Natürlich könnte auch hier nur von einer beratenden Thätigkeit und etwa von Vorschlägen seitens dieses Elternausschusses die Rede sein. Unleugbar wäre es in manchen Fällen für die Schule von entschiedenem Werte, die wohlerwogene Ansicht eines oder mehrerer Elternvereine kennen zu lernen, sowie es nicht minder zu wünschen wäre, die Eltern würden über die Gründe mancher Schuleinrichtungen, über welche oft die unreifsten und leichtfertigsten Urteile im Umlaufe sind, von sachverständiger Seite belehrt. Allein abgesehen davon, daß es solchen Vätern, die etwas Wichtiges auf dem Herzen haben, nicht schwer werden wird, den Weg zu den betreffenden Lehrern und Vorständen zu finden, kann man doch nicht sagen, daß es an Kundgebungen der ersteren Art mangelt, die Tagespresse liefert solche in reichem Maße von berufenen und unberufenen, und es wird kaum auf dem politischen Gebiet mehr ge-

kannegießert, als auf dem pädagogischen; aber auch an Belehrungen von seiten der Fachmänner fehlt es nicht für solche, denen es wirklich um Belehrung zu thun ist: in öffentlichen Blättern nicht nur, auch in Schulreden und Programmen, die ja in die Hände der Schüler und somit auch der Eltern gelangen, werden Schulangelegenheiten aller Art besprochen. Man wird also doch richtiger verfahren, wenn man vorzugsweise in solchen Fragen, wie auf anderen Gebieten, mehr die Stimmen der Sachkundigen hört, die ja auch meist Familienväter sind, als die von Familienvätern, welche nicht sachkundig sind. Ohnehin könnte bei eigentlich didaktischen Fragen den Stimmen eines Elternrates nur ein geringes Gewicht beigelegt werden. Die einen wünschen ein neues Fach in den Lehrplan aufgenommen und ein altes abgeschafft, die andern verwerfen das neue und wollen das alte beibehalten; die einen wünschen mehr Mathematik, die andern mehr Geschichte, die einen verlangen mehr Berücksichtigung der Religion, den andern ist auch ein Minimum von Religion noch zu viel u. s. w.; es ist gewiß gut, daß die Entscheidung dieser Dinge in einer festen, sachverständigen Hand ruht. Ja man findet von manchen Seiten (vgl. Roths Gymnasialpädagogik) diese sachverständige Hand nicht fest genug und die Regierungen haben oft Mühe, sich gegen die Anschuldigung zu verteidigen, daß sie der Strömung des Zeitgeistes allzuviele Rechnung tragen. Es scheint uns daher nicht notwendig, diesem ohnehin reichlich fließenden Gewässer noch eine weitere Schleuse zu öffnen und wir vermögen deshalb jener Einrichtung eines Elternrates auch an höheren Lehranstalten nicht das Wort zu reden.

Schule und Haus sind innig miteinander verbunden in dem gemeinsamen heiligen Beruf, das nachwachsende Geschlecht zu erziehen zu einem menschenwürdigen und gottgefälligen Leben. Ein lebendiger persönlicher Verkehr zwischen Eltern und Lehrern wird sicherer zu diesem erhabenen Ziele führen, als künstliche Einrichtungen, die oft nur dazu dienen, die Geschichte und die Köpfe nur noch mehr zu verwirren. Mit Recht sagt Willmann (Pädag. Vorträge, Leipz. 1869, S. 2): „Nur wenn das Haus seinerseits die Erweiterung des Wissens, Könnens und Wollens, welche die Schule stiftet, mit Teilnahme verfolgt und den Eindrücken der Schule gleichsam einen Resonanzboden gewährt, in dem sie ausklingen können, und wenn andererseits die Schule ihre Lehren und Antriebe einzusenken weiß in den daheim begründeten Anschauungskreis des Zöglings: nur dann reichen die vereinten Wirkungen beider bis in die Tiefen der Seele hinab, in denen die Gesinnungen reifen und die Keime des Charakters schlummern."

Litteratur: Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre, §§ 82—84; Kämmel in einer Schulrede, Zittau 1860. Verhandlungen der fünften Direktorenkonferenz der Prov. Preußen S. 32 ffg., desgl. der achtzehnten westf. Konf. S. 3. **Hirzel † (Schrader).**

**Schule und Publikum.** Die Schule ist eine Anstalt für die Erziehung der Kinder einer Nation, gestiftet mittelbar oder unmittelbar von Familie, Gemeinde, Staat und Kirche. Diejenigen, welche die Anstalt gründen, haben ein Recht auf die Leitung der Schule und unsere Zeit arbeitet an der Aufgabe, den Anteil zu bestimmen, welcher diesen Potenzen an dem Einfluß auf die Schule zusteht. Ihre Interessen werden sich begegnen und einen gemeinsamen Mittelpunkt finden in der Aneignung und Ausnutzung der Resultate, welche die Wissenschaft von der Schule, die Pädagogik und Didaktik giebt. Wie der Eigentümer des Waldes — die Gemeinde, der Staat u. s. w. — die Weisung zur Bewirtschaftung desselben giebt, während die Forstwissenschaft die rationelle Kultur des Waldes lehrt und es im eigenen Interesse jener liegt, die Resultate dieser sich zu nutze zu machen, so hängt die Schule von jenen Potenzen (Familie, Gemeinde, Staat, Kirche) ab, während die Pädagogik und Didaktik die Normen für ihre innere Entwicklung aufstellt; so muß denn eine pädagogische Encyklopädie sowol diese Wissenschaft im allgemeinen, und in ihren besonderen Teilen, als auch jene rechtlichen Verhältnisse in besondern Artikeln besprechen (s. die Art. Verhältnis der Schule zur Kirche, Verhältnis zwischen Schule und Haus, Staat u. s. w.).

Da die Schule ein öffentliches Interesse hat, so wird sie auch häufig Gegenstand

der Besprechung nicht nur in den Reihen der Fachmänner, in ihren Schriften und Zeitschriften, sondern auch im Publikum, d. h. unter denen, welche, ohne Fachmänner zu sein, sich mehr oder minder für die Schule interessieren, bei zufälligen Gesprächen, geselligen Zusammenkünften, in größeren und kleineren Zeitungen. Da haben denn Schulsachen das gleiche Los, wie andere Dinge; es sprechen Berufene, wie Unberufene, und der Wert solcher Kundgebungen hängt hauptsächlich davon ab, ob ihnen eine ernste Tendenz und der aufrichtige Wille zu Grunde liegt, das öffentliche Wohl zu fördern. Sehr gewöhnlich ist es ein Parteiinteresse und ein Parteistandpunkt, welche von den Stimmen des Publikums vertreten werden; vor allem pflegen die politischen Zeitungen als Parteiblätter die Schulfragen auch im Sinne der Parteiinteressen zu behandeln, nicht immer also den Berufenen das Wort zu geben. Andererseits hat Pestalozzi seine erste pädagogische Schrift (Die Abendstunde eines Einsiedlers) in Iselins Ephemeriden veröffentlicht und da auch die Schule weder unfehlbar, noch zu allen Zeiten den wirklichen Bedürfnissen gerecht geworden ist, kann eine Kritik des Publikums nicht immer als ungerechtfertigt erscheinen.

Was hat nun die Schule solcher Öffentlichkeit gegenüber zu thun? Sie hat zu lernen, aber auch zu belehren; sie darf ihr Ohr nicht einseitig der Stimme des Publikums verschließen, aber sie hat auch mit aller Entschiedenheit ihre Selbständigkeit auf ihrem Gebiete zu wahren.

Um dieser Doppelaufgabe gerecht zu werden, muß die Lehrerwelt vor allem selbst sich ein festes Urteil über die Aufgabe und das Wesen der Erziehung, die Stellung und Arbeit der Schule und alle diejenigen Fragen bilden, welche das Publikum mit besonderer Vorliebe in die Hand nimmt (Verhältnis der Schule zur Familie, zur Gemeinde, zum Staat, zur Kirche). Gegenüber dem Subjektivismus, welcher vorwiegend das Urteil des Publikums zu bestimmen pflegt, muß sich die Schule der objektiven Normen bewußt werden und bleiben, welche den Maßstab ihrer Thätigkeit abgeben. Solche objektive Normen ergeben sich ihr aus der allgemeinen Aufgabe der Erziehungskunst, als einer Seelenleitung, Gott und Christum suchende und in ihnen wachsende Persönlichkeiten zu bilden, und aus der besondern, für den engeren Kreis des jedesmaligen Vaterlandes und Volkes zu erziehen, volksmäßig, d. h. mit der besten Kraft und Bildung des Volkes genährte und für die höchsten Aufgaben des Volkes vorbereitete Charaktere. Die Schule wird sich endlich bewußt bleiben, daß ein wesentlicher Faktor ihrer erziehenden Thätigkeit die Zucht des Gesetzes und der Autoritäten ist, in welche sie den Zögling nimmt, daß sie dazu bei allem Zusammenhang und allem Zusammengehen mit der Familie einer gewissen Selbständigkeit bedarf, ohne welche sie aufhören würde, den Zöglingen eine rechte Autorität zu sein.

In diesem Bewußtsein werden die Vertreter der Schulen niederer und höherer Instanzen die sogenannte öffentliche Meinung nicht verachten, sondern ihr Aufmerksamkeit schenken und von ihr nach allen Seiten zu lernen suchen. Die Schule ist erbaut auf dem Grunde der Familie, ihre Arbeit ist ein Dienst auch an ihr; nicht ungestraft und nur zum Schaden der Erziehungsarbeit und der Jugend selbst wird die Fühlung zwischen Schule und Haus aufgegeben. Pflegt schon die Beurteilung des einzelnen Zöglings wesentlich modifiziert zu werden durch die Mitteilungen des Hauses, so wird die Auffassung und Behandlung der ganzen Erziehungsarbeit fruchtbare Impulse empfangen können durch eine einsichtige und besonnene Berücksichtigung der öffentlichen Meinung.

Aber es liegt in der Natur der Sache, daß der Schule die fruchtbarsten Anregungen mehr aus denjenigen Mitteilungen kommen werden, welche einen Einblick in die Familie und ihre Arbeit gestatten, als aus der Kritik der allgemeinen Arbeit der Schule selbst. Denn es sollten die Pädagogen doch die kompetentesten Beurteiler der Fragen sein, welche ihre Arbeit betreffen, und es ist nicht zu erwarten, daß die wissenschaftliche Pädagogik und Didaktik so sehr Allgemeingut des großen Publikums sein oder

werden könne, daß das Urteil desſelben ſtets ein reifes und weiſes wäre. In kaum einem andern Gebiet endlich iſt auch das theoretiſche Urteil ſo ſehr ein Reſultat der praktiſchen Arbeit, als in demjenigen des erziehenden Unterrichts. So wird das Urteil des großen Publikums recht oft treffend ſein können, wo es gilt, einzelne Mißſtände und Gebrechen in beſtimmt vorliegenden Fällen aufzudecken und zu beſeitigen; in der Erörterung prinzipieller und allgemeiner Erziehungs- und Unterrichtsfragen wird es weit mehr der Schule Aufgabe ſein, zu belehren.

Das Urteil des Publikums pflegt meiſt der Ausdruck einer momentanen Geiſtesrichtung, der jedesmaligen Zeitſtrömung zu ſein. Indem der Blick leicht einſeitig der Zukunft zugekehrt wird oder unter dem Banne des verwirrenden Meinungsſtreites der Gegenwart ſteht, fehlt häufig der freie Standpunkt unbefangener, objektiver Betrachtung. die Wertſchätzung der Vergangenheit und des vorhandenen Guten. Dagegen macht ſich die Luſt an der Neuerung an ſich und an dem Experimentieren geltend und der Wert des durch die Erfahrung einer langen Vergangenheit bewährten Guten wird unterſchätzt. Dazu kommt, daß der Blick der großen Menge leicht auf der Oberfläche haften bleibt, daß ſie in der Schule mehr eine Unterrichts- als eine Erziehungsanſtalt zu ſehen liebt, die äußerliche Aneignung von Kenntniſſen mit wahrer Bildung verwechſelt, die Frage nach dem Nutzen gern in den Vordergrund ſtellt und ſchwer dahin zu bringen iſt, ſich ein tieferes Verſtändnis für die großen innerlichen Aufgaben einer auf die Heranbildung ſelbſtändiger Charaktere hinarbeitenden Erziehung anzueignen. Auf die überhandnehmende Neigung zum Skepticismus und zur Negation in allen religiöſen Fragen, welche jeder höheren, vor allem der höchſten Auffaſſung der Schule entgegenarbeiten, wollen wir nur hindeuten. Dieſem Subjektivismus gegenüber hat die Schule die Pflicht, ſich immer wider und wider auf jene oben genannten objektiven Normen zu beſinnen und hinzuweiſen, durch welche ſich eine geſunde, auf den Grund gehende Pädagogik beſtimmen laſſen wird. Je lebhafter in einer Zeit die Neigung des Publikums iſt, ſich an der Erörterung allgemeiner Schulfragen zu beteiligen, wie z. B. in der Gegenwart, deſto dringlicher wird die Förderung für die Lehrerwelt, ſich über die gemeinſamen großen Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik untereinander zu verſtändigen und damit einen Boden gemeinſamer Grundanſchauungen zu ſchaffen, welcher die Baſis wird auch für eine fruchtbare Verſtändigung mit dem Publikum. Dringender als je thut es in der Gegenwart not, die Scheu vor der Beſchäftigung mit ſolchen grundlegenden Fragen zu überwinden*). Klarheit über die allgemeinen großen Grundforderungen, mit welchen ſich Verſchiedenheit und Freiheit der Anſchauungen im einzelnen ſehr wol vertragen, und ſichere Übung der auf jenen Grundforderungen beruhenden Kunſt des erziehenden Unterrichts werden dem Lehrer ſelbſt am ſicherſten das rechte Standesbewußtſein geben, und am natürlichſten auch dem Publikum gegenüber die wünſchenswerte ſoziale Stellung, die durch äußerliche Mittel und Stützen allein niemals wird begründet werden können.

Das Publikum wird immer von neuem wider zu belehren ſein, wie eine normale und geſunde Entwicklung des Volkes, welche ja auch für die öffentliche Meinung in dieſen Fragen allgemeine Loſung iſt, nur erreicht werden kann durch Aneignung der unverlierbaren, mit dem Weſen des Volkes verwachſenen Güter der Sprache, des Glaubens, der Sitte; durch Hineinleben in die großen Traditionen der nationalen Sage, Geſchichte und Dichtung, durch Mitteilung eines Auszuges des Beſten

*) Mit Recht bemerkt W. Schrader: Erziehungs- und Unterrichtslehre § 10, daß dieſe Forderung von einem großen Teil der Lehrerwelt einfach bei Seite geſchoben werde; es erkläre ſich hieraus nicht nur der Grundſchaden unſeres Erziehungsweſens, welcher in dem Mangel an einheitlicher Auffaſſung des geſamten Bildungswerks beſtehe, ſondern aus dieſem Mangel entſpringen auch die vielfachen, ſchwankenden, unklaren und einander widerſtreitenden Reformvorſchläge. Ein Umſtand, der um ſo verhängnisvoller werden kann, je größer die Neigung auch des Publikums wird, mit Reformprojekten hervorzutreten.

von dem, was das Volk auf langem Bildungswege von anderen Völkern aus Vergangenheit und Gegenwart aufgenommen hat und durch Aneignung dieser Güter von seiten der Jugend auf dem gleichen Wege treuer Arbeit; daß somit die Thätigkeit der Schule weit mehr nach rückwärts, als nach vorwärts gewandt sein muß, daß das Bewahren, Hüten, Erhalten ihre Aufgabe ist, daß sie aber nicht den Beruf hat, die Weiterentwicklung der Nation gleichsam leitend und bestimmend in die Hand zu nehmen, ein Ideal künftiger Bildung experimentierend und vorarbeitend der Jugend einzupflanzen, sondern daß sie so am besten der Zukunft und dem Volke dienen wird, wenn sie ohne Tendenz die angeborne Volkskraft zu pflegen und zu fördern sucht; kurz daß sie die in harter Arbeit allmählich errungene, geläuterte Volksbildung schlicht zu überliefern, im übrigen es aber der Schule des Lebens und den Führungen Gottes zu überlassen hat, das bestimmtere Gepräge hinzuzuthun. Als didaktisches Prinzip aber wird man immer wider jenen früher (Bd. II, S. 684) erwähnten Satz Hollenbergs zur Geltung bringen müssen, daß es bei allem Unterricht darauf ankomme, „einen tüchtigen Stoff zu nehmen, aus ihm die größte Kraftentwicklung zu gewinnen und aus Klugheit und Dankbarkeit diesen Stoff hartnäckig festzuhalten".

Da diese Grundanschauungen kein Alleinbesitz der Pädagogik sind, sondern mit demjenigen zusammenfallen, was die an der Leitung der Schule beteiligten Mächte, Kirche, Staat, Gemeinde, Familie, wofern sie von ihrer Aufgabe wahrhaft durchdrungen sind, selbst wünschen und erstreben müssen, so wird eine Verständigung mit den lauteren und besonnenen Elementen des Publikums nicht allzuschwierig werden. Sie wird um so leichter möglich sein, je williger man auch der Gemeinde und der Familie eine Einwirkung auf denjenigen Gebieten zugesteht, auf welchen mitzuwirken sie ein Recht hat, in den Fragen der äußeren Organisation. Es ist eine Hauptaufgabe unserer Zeit, auszumitteln, inwiefern die schon vorhandenen Ansätze einer solchen Beteiligung der Gemeinde an ihrem Schulwesen zweckmäßig so fortzubilden und zu erweitern wären, daß eine größere Vertretung der — auch konfessionell geeinigten — Schulgemeinde stattfände. Sehr beachtenswerte Winke und Vorschläge in Bezug auf diese Fragen enthält die Schrift von Fr. W. Dörpfeld, Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten. Gütersloh 1863. (Vgl. den Art. Schulregiment. D. Red.) Eine solche Vertretung würde einen geschlossenen Kreis von Persönlichkeiten schaffen, in welchen ein lebendigeres Interesse für die Schule vorausgesetzt werden könnte, und mit diesem Kreis ein zweckmäßiges Organ für eine heilsame Vermittlung zwischen Schule und Publikum.

Aber auch jetzt schon fehlt es an Mitteln nicht, durch welche die Schule in dem oben angegebenen Sinne auf das Publikum einwirken kann. Schon das ruhige, klare, überzeugungsfeste Zeugnis des Einzelnen als Ausdruck objektiver Würdigung und tieferen Eindringens in die Sache kann vieles ausrichten und manche unberechtigte Phrasen niederhalten. Einen besonderen Anlaß zu solcher Zeugnisablegung hat jede Schule in den öffentlichen Schulfeierlichkeiten (s. d. betreffenden Artikel), wo die Ansprachen und Reden des Rektors und der Lehrer die geeignetste Gelegenheit bieten, sich mit dem Publikum über die wichtigsten Fragen der Erziehung zu verständigen (s. Bd. II, S. 96 u.). Wir verdanken solchen Reden eine sehr wertvolle Bereicherung unserer pädagogischen Litteratur. So haben Heiland (Die Aufgabe des evang. Gymnasiums nach ihren wesentlichsten Seiten dargestellt in Schulreden, 1860), Vilmar (Schulreden über Fragen d. Zeit, 1852 u. 68), Held (Schulreden 1853 u. 66), C. A. F. Hoffmann (Schulreden über pädagogische Zeitfragen 1859 u. 1886), Fr. Heinen, (Schulreden 1860), K. Leimbach (Ausgew. Schulreden, Goslar 1886) zum Teil Musterbilder gegeben, wie sich die bedeutsamsten Seiten des Schullebens, seine Aufgaben und Ziele in einem Cyklus dem großen Publikum vorführen lassen.

Ein anderes Mittel zweckmäßiger Einwirkung der Schule auf das Publikum sind die von der Mehrzahl höherer Lehranstalten ausgegebenen Jahresberichte (Pro-

gramme, Schulnachrichten), in welchen der Rektor einer Anstalt die beste Gelegenheit hat, dem Publikum zu sagen, was er auf dem Herzen hat (s. d. Art. Programm VI. S. 448 ff. und den Aufsatz in den N. Jahrb. f. Philol. u. Pädag. 1867 II. Abt. S. 34 ff.). So sind die vortrefflichen Pädagogischen Zeitfragen für Eltern und Schulmänner, besprochen von C. Kühner (Frankfurt a. M. 1863), entstanden.

Endlich wird die Schule auch die Presse und Vereinsthätigkeit ihren Zwecken dienstbar zu machen suchen. Der Wunsch, die Presse für die in Rede stehenden Zwecke auszunutzen, hat einige verdienstvolle Zeitschriften hervorgerufen, welche, speziell für die Eltern und das größere Publikum bestimmt, zwischen diesem und der Schule vermitteln sollen, z. B. Die Erziehungsschule von Dr. E. Barth, die in Leipzig erscheinende Zeitschrift für häusliche Erziehung, Cornelia u. a. Indessen lehrt die Erfahrung, daß derartige Zeitschriften doch mehr von der Lehrer- als von der Laienwelt gelesen werden und daher ihre Wirkung keine so weittragende ist, als zu wünschen wäre. Wird nun auch die gewöhnliche Tagespresse im allgemeinen keine rechte Arena für die Vertreter der Schule sein und dürfen diese vor allem nicht in Inseratenkämpfe sich einlassen, so ließe es sich doch in besonderen Fällen recht wol denken, daß die Lokalpresse kleinerer Städte pädagogischen Zwecken nutzbar gemacht werden könnte. Es dürfte sich dabei nicht sowol um lang ausgesponnene Artikel handeln, als um eine geschickte, taktvoll getroffene, planmäßige Auswahl kernig und volksmäßig gefaßter Wahrheiten, welche den Schriften unserer tüchtigsten Pädagogen und sonstigen Schriftsteller entnommen, oder dem Leben und der Praxis abgelauscht unmerklich sich zu einem goldenen ABC der Erziehungslehre, einer Pädagogik in nuce zusammenschlössen und dem Publikum nach und nach in rein objektiver Weise vorhielten, was eine vom christlichen Glauben und wahrhaft nationalem Sinne getragene Welt- und Lebensanschauung auf diesem Gebiete fordern muß. Diese Encyklopädie selbst würde ein reiches Material zu solchen Mitteilungen liefern können. Notwendig dazu wäre einerseits eine einheitliche Redaktion durch die Hand eines erfahrenen, taktvollen Pädagogen; sodann daß die Tendenz sich nicht anders offenbarte, als gleichsam unmerklich und objektiv aus dem Inhalt der anscheinend zufällig, in Wahrheit sehr systematisch gewählten Aussprüche allbekannter Autoritäten; denn die offen erklärte Absicht würde von vornherein Argwohn und Verstimmung erzeugen, die Objektivität aber, welche im Wort einer Autorität liegt, macht manchen vorlauten Mund still, der sich dem Propheten der eigenen Stadt gegenüber hervorwagen würde. Doch ist das Ganze ein gefährliches Experiment und unterbleibt besser, wenn die besonderen Verhältnisse, der Geist des besonderen Publikums, der Takt einer geeigneten Persönlichkeit, welche dem Publikum selbst in gewissem Sinne eine Autorität sein müßte, nicht einigermaßen das Gelingen verbürgt.

Erfolgreicher könnten solche Mitteilungen werden, wenn sie gleichsam unter der Autorität und Ägide eines pädagogischen Vereins (s. Lehrervereine) erschienen, welcher dem eigentlichen Redaktor das Material an die Hand zu geben behilflich wäre und als Korporation die Vertretung solcher Publikationen mit übernähme. Jedenfalls können die pädagogischen Vereine an sich schon ein sehr tüchtiges Werkzeug werden, das Verhältnis der Schule zum Publikum zu einem richtigen und segensreichen zu gestalten. Denn wenn sie die Lehrer der verschiedenartigsten Lehranstalten in sich vereinigen, zeigen sie die Lehrerwelt dem Publikum als eine einige, geschlossene, mit der Lösung objektiver Aufgaben beschäftigte Masse, und das ist ein nicht verächtlicher Gewinn. Die Zerrissenheit des Lehrerstandes, die Kluft, welche zwischen den Lehrern höherer und niederer Schulen besteht, der Mangel an demjenigen pädagogischen Gemeingefühl, in welchem jeder Lehrer sich zuvörderst als Schulmann wissen und keinen schönern Titel kennen sollte, als den eines Schulmeisters, ist ein großer Schaden in den Verhältnissen unserer Schul- und Lehrerwelt. Öffneten derartige die Lehrerwelt einer Stadtgemeinde umfassenden Vereine ihren Kreis auch denjenigen Laien, welche aufrichtige Teil-

nahme für die Schule und ihre Arbeit zeigen, so würden solche am ehesten geeignete Vermittler zwischen Schule und Publikum und vorzugsweise befähigt sein, andere Laien für eine richtige und würdige Auffassung der Stellung und Aufgabe zu gewinnen.

Eine Art von pädagogischen Vereinen sind schließlich die größeren feststehenden oder wandernden Versammlungen der Lehrerwelt (s. d. Artikel Lehrerversammlungen und im Anschluß daran die Ausführungen in den N. Jahrb. f. Phil. u. Pädag. II. Abt. 1867, S. 409 ff.). Mitten in die Öffentlichkeit sich selbst hineinstellend und dadurch allein schon die Kritik des Publikums gleichsam herausfordernd, können sie eine sehr segensreiche, freilich auch sehr gefährliche Wirkung auf das Publikum ausüben, jenes durch ein Wort zur rechten Zeit, welches orientierend, korrigierend, bildend auf das allgemeine Urteil wirken kann, dieses durch unzeitiges Reden und unbesonnene Resolutionen, welche dazu dienen könnten, die öffentliche Meinung irre zu leiten, dem Geschrei der Unverständigen Nahrung zu geben und die ruhige Entwicklung einer besonnenen und tieferen Pädagogik zu stören. Die Hauptsache bleibt aber immer, daß die Arbeit der Schule selbst getragen sei von lauterer Liebe zur Jugend, in welcher alle um das Wohl der Jugend ernst besorgten Gemüter auch bei verschiedenen Anschauungen sich begegnen werden, und von unanfechtbarer Treue, daß die Weihe der höchsten nationalen und religiösen Auffassung über sie ergossen sei, daß sie selbst danach trachte, das Bild einer in ihren Zielen nach dem Höchsten ringenden Persönlichkeit darzustellen, dann wird das Vertrauen sich von selbst einstellen, welches die Schule und das Publikum, wenigstens die ernstgesinnten unter demselben verbindet. Dazu gehört, daß man ihm nach Kräften und soweit die stille Arbeit der Schule nicht gestört wird, einen Einblick in dieselbe gestatte, in Prüfungen, Akten, Schulausstellungen u. dgl. m. Aber dahin gehört auch, daß der Lehrer sich den Eltern seiner Schüler gegenüber nicht vornehm abschließe, daß er Mitteln und Wegen nachgehe, sich mit ihnen in Verbindung zu setzen, auch wo Etikette und Höflichkeit etwa verlangten, daß er eher aufgesucht würde, als selbst aufsuchte. Der Liebe zur Jugend werden derartige kleine Opfer nicht schwer. (Vergl. übrigens den Art. Schulprüfungen.)

O. Frick.

**Schulferien**, s. Ferien.

**Schulfeste.** Fest, Festzug, Festzeit (vom lateinischen festum, dies festus etc.) haben, im Gegensatz zu dem Werkel- oder Arbeitstage oder der Arbeitszeit, ihre Bedeutung hauptsächlich darin, daß sie besonderen, meistens gottesdienstlichen Feierlichkeiten gewidmet und in dieser Beziehung gleichbedeutend mit Feiertag oder Feierzeit sind. Wie aber der Feiertag seinen Unterschied von den andern oder Arbeitstagen wesentlich nur darin hat, daß er Ruhe von der gewöhnlichen Arbeit gewährt, so ist mit dem Begriffe des Festes und Festtages auch noch der verbunden, daß er eine Auszeichnung enthält durch eine besondere Feier oder Festlichkeit, durch einen äußeren Schmuck, selbst auch durch Vergnügungen, die sich an die Feier derselben anschließen. Für die Schule sind allgemeine Feste dringend wünschenswert. „Es hat an und für sich schon etwas die Kinder Anregendes, wenn einmal der gewöhnliche, gleichmäßige Gang des Unterrichts durch eine festliche Veranstaltung unterbrochen wird, wenn das Schulzimmer, das in dem gewöhnlichen Lauf der Dinge eine Arbeitsstätte ist, zu einer Feierstätte wird, wenn die Wände sich schmücken, wenn die Kinder selbst in Festkleidern erscheinen dürfen und der Lehrer gleichfalls in seinem Äußern bekundet, daß es sich heute nicht um die gewöhnliche Thätigkeit, sondern um ein Höheres handelt. In die durch diese Veranstaltungen erwartungsvoll angeregten Gemüter fällt dann des Lehrers warmes und erhebendes Wort wie ein gutes Samenkorn in ein wohlbestelltes Erdreich" (Vormanns Schulkunde S. 192). Deshalb hat selbst „die poesielosefte Zeit, die des Philanthropinismus, die Schulfeste hochgeschätzt und kultiviert", und zu jeder Zeit wird „die Erinnerung an das Schulleben, die dem Zögling sein Leben lang bleiben soll, eine blasse sein, wenn kein Freudentag solcher Art je durch die Scheiben des Schulzimmers geschienen hat" (Palmer). Ein weiterer Grund für Schulfeste liegt in dem Umstand, daß durch dieselben die Schule in

ihrer Gesamtheit als ein für sich bestehendes Ganzes auftritt und dadurch in den Schülern das Bewußtsein der Zugehörigkeit zu diesem Ganzen lebendig gemacht wird: dies Bewußtsein erhöht das Selbstgefühl des Einzelnen und das Interesse für diese Gesamtheit und ihre einzelnen Glieder, für deren Wohl und Ehre auch seinerseits mitzuwirken ihm um so mehr als Pflicht erscheint. Für Schüler geschlossener Anstalten wird dies Gefühl der Zusammentgehörigkeit schon durch andere Umstände und Einrichtungen, welche die Grundlagen derselben bilden, hervorgerufen, die Schulfeste sind indes für sie nicht minder nötig, ja sie bedürfen derselben aus andern Rücksichten noch mehr. Denn wie der Familiengeist nur auf dem Boden gemeinsamer Erinnerungen gedeihen kann, so auch in Alumnaten der dieselbe durchdringende Gemeingeist, den man richtig ziehen und leiten soll, nicht aber ganz unterdrücken darf; es kommt nur darauf an, jenen Boden gemeinsamer Erinnerungen recht zu pflegen und alle die großen und kleinen Merkzeichen vergangener Tage liebevoll festzuhalten. Außerdem sind bei dem steten engeren Beisammenwohnen und -Leben der Schüler und Lehrer in geschlossenen Anstalten manche Reibungen unvermeidlich: diese können leicht zu gewissen Schärfen und Spannungen führen, namentlich zwischen älteren Schülern und jüngeren Lehrern. Nichts ist geeigneter, dieselben zu lösen und zu beseitigen, ein offenes, vertrauensvolles, natürliches Verhältnis wider herzustellen, überhaupt das Lehrer und Schüler umschließende Band fester zu ziehen und ihre Herzen einander näher zu bringen, als öffentliche Schulfeste. Ferner sind sie von großer Bedeutung für die Beurteilung der Schüler: frei von der gewöhnlichen strengeren Ordnung des Hauses (Alumnats) oder der Schule entwickelt mancher Knabe Eigenschaften, die durch jenen Zwang zurückgehalten waren, der eine gute, zu deren Beweisung ihm das geregelte Schulleben keine Gelegenheit gegeben, ein anderer auch tadelnswerte, die er vorher unter dem Zwange des Gesetzes zurückdrängen mußte.

Um aber den Schulfesten eine solche Wirkung und Bedeutung zu verschaffen, um sie, möge die Veranlassung gewesen sein, welche sie wolle, zu wahren Freudenfesten für die Jugend zu machen, kommt es vor allem darauf an, diese selbst zur thätigen Teilnahme in Gesang, Spiel u. s. w. heranzuziehen. Nicht jeder Lehrer ist dazu geeignet, ja mancher hat sich vor einer zu eingehenden Beteiligung zu bewahren, damit er nicht seiner Stellung und persönlichen Achtung in den Augen der Schüler schade; umsomehr sollen diejenigen sich thätig erweisen, die dazu Geschick haben; diese werden auch unbeschadet ihrer Stellung zu den Schülern an den Festspielen sich beteiligen können. Jedenfalls aber muß der Lehrer Teilnahme für diese Spiele zeigen und, ist er irgend dazu befähigt, sich zum Anordner und freundlichen Ratgeber bei denselben machen und unter Gewährung möglichst großer Freiheit doch auf die Beachtung einer gewissen Ordnung halten, damit sie nicht nach irgend einer Seite hin ausarten. Übrigens soll man bei solchen Festen, wie überhaupt bei dem Spielen und Tummeln der Jugend, die Schranken auch nicht zu ängstlich ziehen. Sie hat ein anderes und stärkeres Bedürfnis nach Bewegung, als die Erwachsenen; wenn sie dies nicht nach Herzenslust befriedigen kann, ist ihr Vergnügen nicht vollständig. Laufen und Springen ist dazu ebenso erforderlich, wie überhaupt zu ihrer leiblichen und geistigen Entwicklung. Von diesem ist aber wider ein Rufen und Schreien fast unzertrennlich, das nicht als Unart, sondern als ein natürlicher Drang, und als eine für die Entwicklung der Lunge, Brust u. s. w. notwendige Bewegung anzusehen und daher in der Regel ganz frei zu gewähren ist, sofern es nur nicht in Zanken und Streiten ausartet (vgl. Luft und Bewegung zur Gesundheitspflege in den Schulen. Von Th. Becker, Darmstadt 1867). Hinsichtlich anderer Genüsse ist in unserer Zeit, wo fast überall das Bestreben vorherrscht, über die vorgeschriebenen Bahnen hinaus zu gehen, auch darauf zu achten, daß die Schule bei ihren Festen und Festgenüssen den Sinn der Genügsamkeit und des Maßhaltens pflege, daß nicht die älteren Schüler ein Übermaß leiblicher Genüsse suchen und heitere Schülerfeste in Studentengelage ausarten.

Die Veranlassung zu Schulfesten wird von der Kirche und deren Festen, oder

ren Ereignissen der vaterländischen Geschichte oder von besonderen Einrichtungen oder Stiftungen der Schule gegeben.

Ein von der Kirche ausgegangenes Schulfest des Mittelalters war das Gregoriusfest", zu Ehren des Papstes Gregorius I. oder des Großen (590—604, vgl. über ihn den Art. Gregor I. Bd. III, S. 45), von einem seiner Nachfolger Gregor IV. (827 bis 844) gestiftet. Dasselbe wurde am 12. März jeden Jahres, als an dem Todestage Gregors gefeiert, besonders durch Aufzüge und Bewirtung der Schulkinder. Für dieses Geschäft wählte man drei Knaben aus, den einen zum Bischof, die beiden andern zu seinen Begleitern oder Diakonen; der erstere mußte eine sogenannte, in der Regel in Versen verfaßte Bischofspredigt einstudieren. Am Vormittage des Festtages versammelten sich die Schüler in manigfaltiger Verkleidung in der Schule und zogen von da aus zu einer kirchlichen Feier in die Kirche. Dort erhielten der Bischof mit seinen beiden Diakonen Ehrenplätze vor dem Altar. Der Gottesdienst wurde durch den Gesang „O heil'ger Geist, kehr' bei uns ein" (Veni Sancte Spiritus) eingeleitet, vom Pfarrer eine für die Schule besonders berechnete Predigt gehalten, sodann das Gregoriuslied: „Hört, ihr Eltern, Christus spricht" (Petermann, Christliche Gesänge auf das allbekannte Gregoriusfest, lat. und deutsch, Dresden 1654) gesungen, worauf der kleine Bischof seine einstudierte Predigt hielt. Nach dem Gottesdienste zogen die Schüler mit ihren Lehrern durch die Stadt und erhielten für ihren Gesang vor den Häusern der Bürger von diesen Geschenke an Kuchen, Eiern u. s. w., auch an Geld, und schlossen am Abend das Fest mit einer Mahlzeit, mit welcher auch wol ein Tanz verbunden wurde. An manchen Orten dauerte es auch mehr als einen Tag. Dies Fest hat sich durch das ganze Mittelalter bis in die neuere Zeit erhalten, ist auch in protestantische Schulen übergegangen; nur die Verkleidungen waren schon lange weggefallen. Jetzt wird es wol unter diesem Namen und in dieser Form nicht mehr gefeiert.

Manche Ähnlichkeit mit dem Gregoriusfeste haben die sogenannten Maienfeste, die im Anfang des Mai zum beginnenden Frühjahr gefeiert wurden, und bei denen die Schüler in feierlichem Aufzuge unter Gesängen die Felder umwandelten und dafür des Abends durch ein Festmahl erfreut wurden. Diese Maienfeste bestehen noch jetzt in Bayern, auch noch in Württemberg,, wo man dieselben um die Mitte des vorigen Jahrhunderts wegen der daran sich knüpfenden Ausartungen ganz hatte beseitigen wollen. Ein Generalsynodalreskript vom 8. Oktober 1757 verbot „das Tanzen und die thörichten Aufzüge der Kinder an diesen Tagen. Aber ein Generalsynodalreskript vom 17. Dez. 1882 bestätigte die Maienfeste als Kinderfeste und suchte nur durch Aufstellung besonderer Vorschriften den Ausartungen derselben entgegenzutreten (Eisenlohr, Sammlung ꝛc. S. 396). Der Ursprung dieses Frühlingsfestes geht, wie besonders von J. Grimm (Deutsche Mythologie 2. Ausg. Bd. II, 734 ff.) und L. Uhland (Schriften Bd. III, 30 ff.) nachgewiesen ist, in die Urzeit zurück. Der Beginn des Frühlings wurde in Skandinavien und stellenweise in Norddeutschland als ein Sieg des Sommers über den Winter gefeiert: Am ersten Tag „Meiens" oder dem Walburgtage ziehen zwei Geschwader Reiter von verschiedenen Seiten in die Stadt, der Führer oder Rittmeister des einen heißt der Winter und wirft, mit viel Pelzen und gefütterten Kleidern angethan, Schneeballen und Eisschollen aus, der andere, der Blumengrav, ist mit grünen Zweigen, Laub und Blumen und andern Sommerkleidern bekleidet; die halten dann ein Turnier, darin der Sommer den Winter zu Boden rennt. In Dänemark nannte man es: „den Sommer in das Land reiten"; die jungen Männer reiten voran, dann der Maigraf (floriger) mit zwei Kränzen, von denen er einen auf eine von den Jungfrauen wirft, die sich um sie sammeln, um sie dadurch zur Maijede (Maigräfin) zu wählen. Grimm führt dann urkundliche Spuren der Maigräfenfahrt aus Norddeutschland an und berichtet von dem Mairitt zu Hildesheim, „wo der schöne Brauch erst im 18. Jahrhundert erlosch", von der Feier in Holstein, wo der Bursch und das Mädchen Maigrev und Maigrön (Maigräfin) hießen. Ähnliches erzählt Uhland vom „Reiten in den Mai" und den manigfachen

Gestalten, welche das Fest in verschiedenen Gegenden und Ländern (auch England und Frankreich) angenommen. Da der Zusammenhang der Schulfeste im Mai mit der heidnischen Vorzeit als unzweifelhaft, wenn auch im Bewußtsein der Spätern erloschen, angenommen werden darf, so wäre es nicht ohne Wert, wenn die überlieferten Gebräuche in den verschiedenen Gegenden Deutschlands vollständig gesammelt würden; Uhland weist reichliche Quellen nach. In Schwaben hatte sich noch in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts in einigen Landstädtchen der Brauch erhalten, daß am Maientag der Lehrer der lateinischen Schule mit seinen Schülern einen Ausritt in eine benachbarte Ortschaft machte, in anderen, daß unter den Lateinern der Maienkönig sich eine Maienkönigin wählte, mit welcher er den Tanz auf dem Rasen zu eröffnen das Recht hatte. Es knüpfte sich hieran manches Unerwünschte, so daß die Lehrer sich berechtigt fühlen mochten, dieser Form des Festes entgegenzuarbeiten.

Ähnliche Aufzüge, zum Teil mit besonderen Verkleidungen, wurden früher, vielleicht auch noch jetzt, auf manchen Dörfern im Norden Deutschlands ausgeführt, hauptsächlich am Abend vor Fastnacht und am zweiten Pfingsttage, von den älteren Knaben der Schule, also im Anschlusse an die Schule, doch nicht mehr als eigentliche Schulfeste, wie sie anfänglich ohne Zweifel gewesen waren. Nach den dabei vorkommenden Verkleidungen zu schließen, müssen einheimische heidnische Feste dazu die erste Veranlassung gegeben haben.

Einen kirchlichen Ursprung dagegen, wie das Gregoriusfest, hat auch das im Mittelalter allgemein übliche Nikolausfest, das sich zu Hamburg und anderen Orten noch erhalten hat; es wurde, wie jenes, mit Aufzügen in Verkleidung und mit einer Bewirtung der Schüler am Abend gefeiert. Da es auf den 6. Dezember fiel, so ist es angeknüpft an den heiligen Nikolaus, Bischof zu Myra in Kleinasien. Übrigens war und ist der heilige Nikolaus vorzugsweise im ganzen Norden Deutschlands, ja Europas ein hochgefeierter Name; vgl. das Volksbuch Jos. Huber, Isidor, Bauer in Ried, München 1836, S. 269 ff. Der Zeit der Feier nach zu urteilen war das zu Moschleben im Herzogtum Gotha übliche Schulfest ebenfalls kirchlichen Ursprungs, vielleicht eine Art Dankfest, da es nach Beendigung des dreißigjährigen Krieges entstanden sein soll. Gefeiert wurde es jährlich am zweiten Pfingsttage nach dem Gottesdienste durch einen Umzug der Schulknaben auf buntgeschälten Steckenpferden, Einsammeln von Kuchen, Verzehren derselben und einen Tanz mit den Schulmädchen am Abend.

Zu besonderen Schulfesten werden die Jubelfeste der Kirche stets eine recht geeignete Veranlassung bieten, wie sie es auch in diesem Jahrhunderte schon mehrfach gethan haben. So ist durch die ganze evangelische Kirche im Jahre 1817 die dreihundertjährige Jubelfeier der Reformation Luthers, im Jahre 1830 die Übergabe der augsburgischen Konfession, 1883 die vierhundertjährige Feier des Geburtstags Luthers unter lebhafter Teilnahme der niederen und höheren Schulen gefeiert worden. So im Königreich Sachsen im Jahre 1839 die Einführung der Reformation durch Herzog Heinrich (1539—1541), in der Mark Brandenburg am 1. und 2. November 1839 durch Kurfürst Joachim II. 1539 namentlich in Berlin, wo auch jetzt noch alljährlich am 2. November die Einführung der Reformation in den Schulen durch Reden und Austeilungen von Medaillen gefeiert wird und die Einrichtung getroffen ist, daß diese Medaillen bis zum 400jährigen Jubelfeste ausreichen. An manchen Orten knüpfen sich ähnliche Schulfeste an die kirchlichen Feste zur Erinnerung an die Einführung des Christentums, wie zu Pyritz, einer kleinen Stadt Pommerns, das Ottofest zur Erinnerung an die Taufe der ersten Christen unter den Pommern durch den Bischof Otto von Bamberg 1124 (Ottostift, jetzt ein evangelisches Seminar, und der Ottobrunnen daselbst); auf der Insel Rügen zur Erinnerung an die im Jahre 1168 am 15. Juni durch Waldemar I. und seine Verbündeten erfolgte Einnahme der Burg Arkona, des letzten Bollwerks des Heidentums auf der Insel Rügen.

Von der Beziehung zum staatlichen und bürgerlichen Leben gehen die vaterländischen Feste der Schule aus. Es darf die Jugend von der Teilnahme an allgemeinen

staatlichen oder bürgerlichen (politischen) Festen nicht ausgeschlossen, sie muß vielmehr zu denselben nicht bloß als zuschauend, sondern wenn möglich durch irgend welche Thätigkeit herangezogen werden; dadurch wird frühzeitig diejenige Gesinnung belebt, welche aus der Engherzigkeit der Sorge für das eigene Ich, auch wol für die nächsten Angehörigen, zur Teilnahme an dem Ergehen der nächsten und weiteren bürgerlichen und staatlichen Gemeinschaft führt. Hat doch schon die Familie diejenige christliche Gesinnung zu pflegen und zu stärken, welche die einzelnen Glieder derselben in der rechten Ordnung, Achtung und Liebe aneinanderschließt und damit den von Gott selbst geordneten Grund für jede weitere Thätigkeit in der Gemeinde, im Staate und in der Kirche legt; das Gleiche thut die Schule, indem sie ihre Angehörigen derartige Feste mitfeiern läßt. Sie, welche die nächste Erweiterung der Familie für die heranwachsende Jugend ist und die Aufgabe hat, zwischen der engeren Gemeinschaft der Familie und der weiteren des Staates und der Kirche eine gewisse Vermittlung und Hinüberführung zu übernehmen, ist, wie am meisten verpflichtet, so auch am meisten befähigt, der echten Familiengesinnung die rechte Erweiterung und Richtung zu geben, indem sie ja selbst als eine Familie im großen erscheint.

Unter denjenigen Festen, durch welche in der Jugend vaterländische Gesinnung entwickelt, gepflegt und befestigt werden kann, wird wol am weitesten verbreitet sein und am allgemeinsten in den Schulen gefeiert werden der Geburtstag des Landesherrn. In Preußen wird der Geburtstag des Königs vorschriftsmäßig in allen niederen und höheren Schulen gefeiert. Die Art der Feier ist sehr verschieden; an vielen Orten geht der Feier in der Schule ein kirchlicher Gottesdienst vorher, an der sich natürlich die Schuljugend beteiligt. Die Schulfeier besteht in der Regel aus gemeinsamem Gesang, der Ansprache eines Lehrers, dem Vortrage angemessener Gedichte durch die Schüler und einem Schlußgesange. In den höheren Schulen wird der Geburtstag des Landesfürsten in ähnlicher Weise gefeiert, die Feier aber auch in einen Redeaktus ausgedehnt mit mehreren Gesangstücken, bei demselben folgt den Vorträgen der Schüler die Festrede eines Lehrers. Die ganze Feier schließt mit dem Gesange eines Domine salvum fac regem. Und da seit dem 18. Januar 1871 der König von Preußen auch deutscher Kaiser ist, so hat sich auf diese Weise die Feier seines Geburtstags schon vielfach auch in außerpreußischen Schulen eingebürgert.

In geschlossenen Anstalten (Alumnaten) wird der Geburtstag des Landesfürsten durch ein reichlicheres Festmahl gefeiert. Je nach der Jahreszeit und nach der Örtlichkeit schließen sich wol auch ein Auszug ins Freie, Spiele u. s. w. an. Dies letztere sollte auch in der Volksschule nicht unterbleiben: für eine geringe Summe, die wol durch eine Sammlung bei den wohlhabenden Bewohnern des Ortes (auch eines Dorfes) zu erlangen ist, kann Backwerk und auch einige Kleinigkeiten zur Verteilung unter die Jugend als Belohnungen oder Gewinne beim Spiel angeschafft werden. Der gemeinschaftliche Auszug, das gemeinsame Spiel, die Bewirtung und endlich das Heimbringen eines, wenn auch noch so geringen Gewinnes wird der Jugend einen solchen Tag zu einem wahren Festtag machen, auf den sie sich schon lange im voraus freut, und der noch lange in ihrer Erinnerung fortlebt. Nicht minder anregend und geeignet, die Vaterlandsliebe und den Gemeinsinn bei den Schülern zu wecken und zu befestigen, sind allgemeine Schulfeste zur Erinnerung an die Großthaten des Volkes, zur Feier der patriotischen Gedenktage. So wurden bis zur Mitte des Jahrhunderts die Siegestage von Leipzig und Belle-Alliance noch von vielen Schulen gefeiert, meistens durch Auszüge und Freudenfeuer auf benachbartem Berge; mit besonderer Festlichkeit wurde ihre fünfzigjährige Widerkehr begangen. An ihre Stelle ist seit dem letzten deutsch-französischen Kriege der Tag von Sedan (2. September) getreten, dessen Feier allmählich über den Kreis der Schule hinausgewachsen ist und sich zu einem allgemeinen Volksfeste gestaltet hat. Sache des Lehrers ist es, bei diesem Feste die jugendlichen Herzen zur Dankbarkeit gegen Gottes Fügung und zur Anhänglichkeit an den Kaiser zu stimmen; dies läßt sich am besten durch mitwirkende Beteiligung der Jugend, etwa durch einen geordneten Auszug mit Fahnen und Musik

in Form einer kürzeren Turnfahrt mit Turnspielen und Freiübungen erreichen. Ein nicht zu fern gelegener Wald mit Wiese, oder ein geeigneter freier Platz in oder an einem Walde mag das Ziel sein; dazu kommen Wettspiele mit Siegespreisen (die letzteren möglichst einfach, so daß nicht der sachliche Wert derselben, sondern nur die Bedeutung sie als eine Auszeichnung erscheinen läßt, Medaillen, Kränze, Bänder) und allerlei Gesänge, namentlich Turnlieder. Zu dem Zwecke hat die Schule schon im voraus dafür zu sorgen, daß die Schüler eine Anzahl einfacher vaterländischer Lieder eingeübt haben. Gelegenheit zu einer leiblichen Erfrischung muß geboten sein, sei es, daß das Fest in der Nähe eines Dorfes gefeiert, oder daß für das Mitbringen hinreichender Lebensmittel gesorgt wird. Der Heimzug geschieht wie der Auszug.

Die Lehrer haben eine gewisse, möglichst verdeckte Leitung und Beaufsichtigung zu führen, mehr andeutend und vorbeugend als geradezu bestimmend; unbefangene und frische Teilnahme wird bei den Schülern willige Folgsamkeit und von den älteren förderliche Unterstützung finden. Bei stark besuchten Anstalten ist eine Trennung der unteren und oberen Schüler nicht für das Fest selbst und den Auszug, wol aber bei Anordnung der Spiele zu empfehlen, weil sonst sich leicht die jüngeren zurückgesetzt fühlen könnten. Eine anregende frische Ansprache, sei es eines Lehrers oder eines Schülers, mit Beziehung auf die Bedeutung des Gedenktages ist nicht bloß zulässig, sondern wünschenswert.

Ereignisse aus dem staatlichen Entwicklungsgange eines Landes, wie z. B. die Verleihung oder Anerkennung der staatlichen Verfassung, zum Ausgangspunkt für Schulfeste zu rechnen, wie in Bayern das Konstitutionsfest (vgl. Döderlein, Reden XVI u. XVII), erscheint der Sinnesweise der Schüler nicht entsprechend: wenn überhaupt sich unter den Schülern so gereifte finden, denen die Bedeutung eines solchen Festes zum rechten Verständnis gebracht werden kann, so werden es sicherlich doch stets nur sehr wenige sein. Wo der Geschichte der Schule eine besondere Veranlassung zu einem allgemeinen Schulfeste fehlt, da ist die Einführung und Anordnrng eines solchen dringend zu empfehlen. Ein solches veranlaßte der Direktor Fr. Jacob an dem Gymnasium zu Lübeck, gleich nach dem Beginne seiner dortigen Wirksamkeit, und pflegte es mit besonderer Vorliebe. „Er war vom frühen Morgen bis zum Schlusse des Tages fröhlich teilnehmend, wie alle Lehrer der Anstalt, mitten unter der fröhlichen Schar der Schüler, die an einem waldreichen Orte der Umgegend sich in den heitersten Spielen tummelten. Eine einfache Mahlzeit vereinigte Lehrer und Schüler, der ungezwungenste Frohsinn herrschte unter jung und alt, der durch die Teilnahme vieler Familien, die nachmittags herauszukommen pflegten, noch erhöht wurde." J. Classen in seinem Buche „Friedrich Jacob — in seinem Leben und Wirken — Jena 1855", fügt S. 57 hinzu, in den 20 Jahren, in denen er dies schöne Fest an Jacobs Seite miterlebt habe, habe wol einmal die Ungunst des Wetters, nie aber böser Wille oder schrankenloser Übermut ihre harmlose Freude gestört und gewiß würden sich viele längst in Amt und Beruf stehende Männer mit Liebe und Dankbarkeit der Schulfeste des Lübecker Katharineums erinnern.

Keine Schule sollte eines jährlichen allgemeinen Festes dieser Art entbehren; die äußere Veranlassung und Einrichtung ist etwas Unwesentliches dabei. Es kann also auch in der Form einer Turnfahrt unternommen werden, so daß es, mit dem Turnunterricht in nahe Verbindung gesetzt, die Ordnung auf die Ordnung des Turnplatzes gegründet, die Turnübungen und Turnspiele zum Dienste dieses Festes, zur Belebung und Erheiterung desselben benutzt werden. Ist es möglich, so wähle man ein nicht zu fern gelegenes Ziel, das zu erreichen auch den kleineren Schülern nicht zu viel Anstrengung kostet. Handelt es sich freilich um eine eigentliche Turnfahrt, bei der auch die Ausdauer und die Körperkräfte der Schüler erprobt werden sollen, dann müssen die jüngeren Schüler von den älteren getrennt werden, um nicht einerseits die freie Bewegung der älteren zu hindern, andererseits die Freude der jüngeren durch übermäßige Anstrengung zu trüben. Vgl. übrigens die Artikel Fußreisen, Reisen der Jugend.

Endlich sind gewisse Feste mit der Geschichte und der Entwicklung einer Schule

eigentümlich verknüpft, beruhen auf besonderen Stiftungen oder Überlieferungen derselben. Je länger eine Schule besteht, um so eher wird sie solche Feste zu feiern haben.

So feiert das Gymnasium zum grauen Kloster in Berlin alle zwei Jahre am letzten Schultage vor Weihnachten das sogenannte „Wohlthäterfest" infolge der Streitschen Stiftung. Bei diesem Feste darf zwar der Name des Stifters Streit, der sein bedeutendes Vermögen dieser Anstalt vermacht hat, nicht genannt werden, aber es müssen Reden in sämtlichen auf der Schule gelehrten Sprachen gehalten werden. Den Schluß macht die Rede eines Lehrers, welche einen durch besondere Eigenschaften und Thätigkeiten namentlich um die Wissenschaft wohlverdienten Mann feiert. Vorträge von Gesangstücken leiten die Reden ein, unterbrechen und schließen sie. Die Teilnahme der Schüler besteht im Halten der Reden und Ausführen der Gesangstücke. Ein Fest anderer Art an derselben Anstalt ist das Sängerfest oder die Sängerfahrt, die sich auf drei Tage auszudehnen pflegt; sie wird von der Mehrzahl der Lehrer und denjenigen unter den Schülern gefeiert, welche an dem Gesangunterrichte für die geübteren teilnehmen und bietet der Freuden und Genüsse so viele, daß sie als eine der angenehmsten und genußreichsten Einrichtungen in dem Schulleben dieser Anstalt für alle daran teilnehmenden gilt.

Wie wichtig und bedeutsam, ja wie notwendig für geschlossene Anstalten Schulfeste sind, ist oben (S. 16) schon im allgemeinen nachgewiesen. Wenn wir einige derselben, wie sie in einzelnen Alumnaten üblich sind, anführen, so wird sich leicht ergeben, wie der Charakter der Anstalten, namentlich im Gegensatz zu den nicht geschlossenen Schulen auf die Einrichtung und Gestaltung derselben eingewirkt hat und noch einwirkt. So wird ganz natürlich die Feier des Geburtstages des Landesfürsten nicht bloß mit einem Redeakt, sondern auch mit einem Festmahl begangen, welches auch durch einen Trinkspruch bei Tische auf den Landesherrn seine Weihe erhält. An dies Festmahl schließt sich je nach der Jahreszeit auch ein Spaziergang der Jugend mit den Lehrern ins Freie, zu Spiel und Unterhaltung. So u. a. auf dem Königl. Pädagogium in Putbus, daß außerdem noch in jedem der drei andern Vierteljahre ein besonderes Schulfest feiert: ein Winterfest, kurz vor Beginn der Passionszeit, ein Tanzfest, bei dem die Zöglinge allerdings in ihren Festkleidern, aber fern von Übertreibung, kleine so gut als große, im Oberrocke und in der Jacke, wie im Leibrock erscheinen. Eingeladen werden dazu die Familien der Lehrer wie die im Orte wohnenden, sofern sie zu der Anstalt in besonderer Beziehung stehen, ferner die mit den Zöglingen verwandten Familien der Umgegend. Noch höher steht in der Schätzung der Zöglinge das Frühlingsfest, weil es auf zwei Tage ausgedehnt und in seinen Freuden allen Zöglingen, soweit sie gesund und gut zu Fuße sind, zugänglich ist. Es fällt in die Mitte Juni und wird durch eine Ausfahrt oder Reise, in der Regel nach dem 4—5 Meilen entfernten, schön gelegenen Stubbenkammer gefeiert; die steilen, mit Wald bewachsenen Kreidefelsen, das bis an den Fuß derselben rauschende, weithin sich erstreckende Meer, der rings an demselben sich meilenweit ausdehnende Buchenwald von Wiesen und Gewässern (Herthasee) unterbrochen, bietet für die Wanderer prächtige und schattige Plätze zur Vereinigung in größeren oder kleineren Kreisen für Erzählung und Gesang, besonders von patriotischen und Turnliedern, die auch schon auf dem Marsche hin und wider erklingen. Die Abendmahlzeit vereinigt alle in dem Gasthause, nach demselben bei einbrechender Dunkelheit wird noch ein Freudenfeuer auf einem vorspringenden Felsen abgebrannt. Einfacher und auf einen Nachmittag und Abend beschränkt ist das Herbstfest, welches gegen den Schluß des Sommersemesters an einem schönen Herbsttage im September in dem kaum eine halbe Stunde von Putbus entfernten Badehause und in dem sich an dasselbe anschließenden Walde (Gora) gefeiert wird. Winterfeste mit Familiencharakter werden in fast allen geschlossenen Anstalten nach verschiedener Sitte begangen; z. B. auf dem Alumnat des Joachimsthalschen Gymnasiums zu Berlin, im Kloster Roßleben und auf der Ritterakademie in Brandenburg geht dem Tanze eine dramatische Aufführung vorher.

Die Frage über das Tanzen von jungen Leuten in Erziehungs- und Unterrichts-

anstalten im allgemeinen überlassen wir dem Art. Tanzen und bemerken hier nur, daß sie nach unserer Ansicht für geschlossene Anstalten anders zu entscheiden ist, als für Gymnasien, deren Schüler in Familien leben und somit den mildernden und bildenden Einfluß des Verkehrs mit dem weiblichen Geschlechte nicht entbehren. Wie schwer es aber ist, bei Festen solcher Art die für die Schulen nötigen Schranken festzuhalten, das hat der oben genannte Schulmann erfahren. Fr. Jacob, dem es so schön gelungen war, ein allgemeines Schulfest einzurichten und es lebensvoll, gemütlich und förderlich für das rechte Verhältnis von Schülern und Lehrern zu machen, wollte es nicht gelingen, in anderer Weise Vergnügungen und Feste der Schule über dieselbe hinaus zu erweitern und mit dem geselligen Leben der bürgerlichen Familien zu verbinden. „Mehreremal," erzählt sein Biograph, Classen S. 55 u. 56, „und in verschiedener Weise versuchte er sich an der immer schwierigen Aufgabe, auch über die Grenzen der Schule hinaus einen geistig anregenden und bildenden Einfluß zu gewinnen. Da die Aufführung einiger Komödien des Plautus und Terenz in dem beschränkten Lokal des Schulgebäudes, für welche er die freie Teilnahme der Primaner aufs lebhafteste erregt hatte, sehr erfreulich gelungen war, so sann er auf eine Erweiterung und bleibende Einrichtung ähnlicher Unterhaltungen und Übungen. Durch das Zusammenwirken des Lehrerkollegiums und eine freundliche Beteiligung eines großen Teiles des gebildeten Publikums wurde es möglich, mehrere Winter nach einander in einem öffentlichen Lokale für geringe Kosten allmonatlich gesellige Zusammenkünfte zustande zu bringen, welche durch dramatische und musikalische Aufführungen von den Schülern der oberen Klassen in heiterer Weise belebt wurden, und gewöhnlich nach einem einfachen Abendbrot mit einem Tanz schlossen. Jacob war unermüdlich, durch poetische Beisteuer in ernster und heiterer Erfindung passenden Stoff zur Unterhaltung zu schaffen, und diesem freundlichen Bemühen verdanken die „Lübischen Spiele, Hamburg im Verlag des Rauhen Hauses 1844" ihren Ursprung, die nur durch die Beachtung dieses Anlasses und die örtlichen und persönlichen Beziehungen ihr rechtes Verständnis erhalten. Als mit dem frischen Hauch der Neuheit der Reiz der Sache schwand, und das Trachten nach leiblichem Genuß überhand zu nehmen drohte, mochte Jacob sich ungern überzeugen, daß seine edle Absicht nicht mehr in dem ursprünglichen Sinne erreicht wurde.

In Bezug auf die der Schule und den Schulfesten zu ziehenden Schranken erhebt sich die Frage, ob auch der Geburtstag des Lehrers oder des Direktors Veranlassung zu einer besonderen Festlichkeit geben, ob derselbe zu einem Schulfeste werden, und da ein solches nicht wol ohne den Ausfall einiger Schulstunden gedacht werden kann, ob an einem solchen Tage die gewöhnlichen Unterrichtsstunden ausfallen sollen. Die preußische Verordnung, welche letzteres mit Recht verbietet, giebt einen beachtenswerten Fingerzeig zur Beurteilung der ganzen Frage. So wichtig die Persönlichkeit des Lehrers für eine Schule sein mag, so ist doch sein Geburtstag so sehr eine im engsten Sinne persönliche Sache, daß die Feier desselben seiner Familie vorbehalten bleiben sollte. Nur in demselben Verhältnis, in welchem eine Anstalt sich dem familienhaften Charakter nähert, wie dies bei Alumnaten der Fall ist, kann eine gewisse Teilnahme der Schule an dem Familienfeste als naturgemäß erscheinen; jedenfalls aber wird sie in engen Grenzen gehalten werden müssen, damit die Schüler nicht in Versuchung kommen, unwahr zu werden, oder auch, wenn es sich um wertvolle Angebinde handelt, jene Übelstände eintreten, um welcher willen Geschenke der Schüler an den Lehrer überhaupt eine solche bedenkliche Seite haben. Der einzelne Schüler kann sich, wenn einmal die Sammlung zu einem solchen Zwecke angeregt ist, der Teilnahme kaum mehr entziehen, auch wenn vielleicht die Eltern zu Hause über diese Art von Besteuerung bitter klagen, selbst die Höhe des Beitrags wird zum Gegenstand der Eitelkeit und die unparteiische Haltung des Lehrers kommt leicht in Gefahr, bezweifelt zu werden. Noch bedenklicher würde hierbei sein, wenn die Schüler einzelne Lehrer besonders auszeichneten, andere ganz übergiengen; es

ist deshalb geraten, derartige Begrüßungen ganz zu untersagen oder, wo dies zu hart erscheinen sollte, auf ein einfaches Wort zu beschränken. **Gottschick †** (Schrader.)

**Schulfond**, s. Schulvermögen.

**Schulgebäude**, s. am Ende des Bandes.

**Schulgeld.** Mit diesem Namen wird die Gebühr bezeichnet, welche für die Benutzung einer Unterrichtsanstalt zu entrichten ist.

I. Um das Wesen des Schulgeldes wissenschaftlich zu erfassen, muß man auf den allgemeinen Begriff der „Gebühren" (im Gegensatze zu den „Steuern") zurückgehen. Die neuere Finanzwissenschaft*) hat den ersteren dahin festgestellt, daß „Gebühren solche Abgaben sind, welche von Einzelnen oder Gruppen von Einzelnen als ein spezieller Entgelt eines ihnen vom Staate (von einem Selbstverwaltungskörper u. dgl., von einer Zwangsgemeinwirtschaft überhaupt) geleisteten Dienstes oder einer durch sie dem Staate (allgemein: einer Zwangsgemeinwirtschaft) verursachten Ausgabe bei der Ausübung einer öffentlichen Thätigkeit in einer von der Staatsgewalt oder dergl. einseitig bestimmten Weise und normierten Höhe erhoben werden" (A. Wagner). Dem gegenüber liegt das Wesen der „Steuern" in dem generellen Entgelt und in der generellen Kostendeckung der allgemeinen Staats- u. s. w. Leistungen durch Zwangsbeiträge. Da aus Zweckmäßigkeitsgründen vielerlei Thätigkeiten vom Staate oder in seinem Auftrage von anderen Gemeinwirtschaften übernommen werden, welche zwar ein bedeutendes öffentliches Interesse haben, bei deren Ausübung aber der Einzelne zugleich eine besondere Förderung seiner speziellen Interessen findet, so ist die Erhebung von Gebühren in solchen Fällen nicht allein etwas völlig Zulässiges und Gerechtes, sondern auch eine wirtschaftliche Notwendigkeit. Die Einnahme aus Gebühren hat den Zweck, die Kosten der betreffenden öffentlichen Thätigkeiten, Einrichtungen und Anstalten ganz oder teilweise zu decken, und zur Aufbringung derselben werden ganz berechtigterweise diejenigen herangezogen, welche einen besonderen oder größeren Nutzen als die Allgemeinheit von jenen Einrichtungen haben. Als ein solcher Nutzen kommt namentlich die Kostenersparnis in Frage, welche gegenüber den sonst erforderlichen höheren individuellen Aufwendungen zur Erreichung des gleichen Zweckes von dem Einzelnen erzielt wird. Darin liegt zugleich der leitende Gesichtspunkt für die Bemessung der Höhe der Gebühr angedeutet: je mehr bei einer Staats- u. s. w. Thätigkeit das Privatinteresse des einzelnen Benutzers das allgemeine Interesse der Gesamtheit überwiegt, oder je mehr der Einzelne jene öffentliche Thätigkeit notwendig macht oder gemacht hat, desto höher muß oder darf die Gebühr sein, und umgekehrt. In der Praxis läßt sich, da in den meisten einschlägigen Gebieten neben dem Einzelnen, zu dessen Gunsten jene Nutzengewährung stattfindet, auch andere oder die Gesamtheit infolge der gesellschaftlichen Zusammenhänge sozusagen mittelbar daran teilnehmen, dem eigentlichen Nutznießer oft nicht der gesamte Kostensatz der betreffenden öffentlichen Thätigkeiten und Einrichtungen anrechnen, ja es wird selbst nicht selten von Gebühren ganz abgesehen. Daß hierbei die geschichtliche Entwickelung der einzelnen Gebühr, sodann die herrschenden Anschauungen über Recht, Staat und Gesellschaft, oft auch rein finanzielle Verhältnisse einen mitbestimmenden Einfluß haben und beanspruchen dürfen, ist an sich nicht zweifelhaft. Thatsächlich wechseln denn auch die Gebühren und deren Höhe mit diesen Anschauungen und mit den Zuständen in Staat und Gesellschaft zeitlich und örtlich, und in diesem Sinne unterliegen die Gebühren

*) Vergl. A. Wagner, Finanzwissenschaft; 3. Aufl. Leipzig u. Heidelberg 1883. — L. von Stein, Lehrbuch der Finanzwissenschaft; 4. Aufl. Leipzig 1878. — K. Umpfenbach, Lehrbuch der Finanzwissenschaft; Erlangen 1860. — E. Pfeiffer, die Staatseinnahmen; Stuttgart 1866. — von Schäffle, Grundsätze der Steuerpolitik; Tübingen 1880. — Schall, Abhdlg. über Gebühren in G. von Schönbergs Handbuch der polit. Ökonomie; Tübingen 1882. — Die einzelnen Autoren weichen allerdings in der Begriffsbestimmung der Gebühren mehr oder weniger von einander ab. A. Wagners Erörterungen hierüber haben den Vorzug schärfster und folgerichtigster Systematik.

überhaupt nicht absoluten, sondern zeitlich und örtlich verschiedenen Regeln. Im allgemeinen tritt bei den Kulturvölkern der Gegenwart, unter dem Einflusse der modernen Staatsidee und Auffassung der Staatsaufgabe sowie der organischen Staats- und Wirtschaftslehre gegenüber den mittelalterlichen und antiken Anschauungen und Lehren einer rein individualistischen Rechts- und Staatsphilosophie, immer mehr der gemeinwirtschaftliche Charakter und damit die immer gleichmäßigere Verteilung der Vorteile der öffentlichen Thätigkeiten auf alle in den Vordergrund, wodurch das Gebührenwesen mehr und mehr einer Einschränkung auf gewisse Gebiete zusteuert, in anderen eine Ermäßigung in den Gebührensätzen erfährt, in noch anderen ganz in Fortfall kommt.

II. Auf das Schulgeld im besonderen angewendet, ergeben vorstehende allgemeinen Ausführungen folgende Grundsätze für die theoretische Beurteilung dieser Gebühr, wobei die ganz überwiegend privatwirtschaftliche und privatrechtliche Bedeutung des Schulgeldes in Privatunterrichtsanstalten außer Betracht zu lassen ist.

1. Wo die Beförderung der Volksbildung, wie in unserem Zeitalter bei allen Kulturvölkern, als eine wichtige Staatsaufgabe anerkannt und das Unterrichtswesen in die Staatsthätigkeiten zu Kultur- und Wolfahrtszwecken mit einbezogen ist, der Staat also, oder in seinem Auftrage die Gemeinde u. s. w., Anstalten und Einrichtungen zur Gewährung von Unterrichtsgelegenheit geschaffen hat, da erwachsen auch den Benutzern eben dieser öffentlichen Organisation der Unterrichtsgelegenheit unmittelbare besondere Vorteile, welche den übrigen Gliedern des Gemeinwesens entgehen oder doch nicht direkt zu gute kommen. Es gehört, ganz abgesehen zunächst von staatsbürgerlichen Gesichtspunkten, zu den speziellen rein menschlichen, ethischen und rechtlichen Verpflichtungen der Eltern und Ernährer, für eine angemessene geistige Ausbildung ihrer Kinder und jugendlichen Pflegebefohlenen zu sorgen und gewisse persönliche Aufwendungen zu machen, so gut wie für die leibliche Ernährung und Unterhaltung derselben. Wenn und soweit ihnen der Staat oder die Gemeinde zur Erfüllung dieser Verpflichtungen Lehreinrichtungen und Anstalten darbietet, leistet er ihnen einen besonderen direkten Dienst, auf welchen zahlreiche andere Mitglieder des Gemeinwesens verzichten müssen oder freiwillig verzichten, weil ihnen entweder jene persönliche Verpflichtung, insofern sie kinderlos sind, überhaupt nicht obliegt, oder sie derselben in anderer Weise (Privatunterricht, Hauslehrer, Privatschule, Konfessionsschule, Schule im Auslande u. s. w.) genügen. Der Wert jener Dienstleistung an sich erhöht sich außerdem wol ausnahmslos für den einzelnen Benutzer noch um den Betrag der Ersparnis, welche er gegenüber dem sonst erforderlichen Aufwande erzielt, wenn der gleiche Zweck in Ermangelung öffentlicher Unterrichtsanstalten auf andere Weise erreicht werden sollte. Deshalb und weil die Kosten der Einrichtung öffentlicher Lehranstalten und des Lehrbetriebes in denselben ganz direkt von den Benutzern und nicht oder doch nur zu einem Teile von der Allgemeinheit als solcher verursacht werden, ist die Erhebung der Gebühr des Schulgeldes als Entgelt für die gebotene Unterrichtsgelegenheit bei allen öffentlichen Schulen grundsätzlich gerade so gut gerechtfertigt, wie z. B. die Erhebung der Postgebühr bei Benutzung der Postanstalten, und sie ist von allen Benutzern zu beanspruchen, denen nicht aus besonderen Gründen Schulgeldbefreiung zugestanden wird.

2. Mit der theoretischen Berechtigung dieser Gebühr ist aber unmittelbar noch nichts entschieden über die Höhe des Schulgeldes. Hierfür kommen folgende Erwägungen in Frage. Bei allen Schulanstalten konkurrieren zwei Interessen, ein gemeinsames des Staats oder der Gemeinde und ein spezielles der Benutzer der Schulen. Jede Art von Unterricht, der eine mehr, der andere weniger, kommt ohne Zweifel nicht bloß den die Schule benutzenden Kindern und ihren Familien, sondern auch der Gesamtheit zu gute, welche in der Erziehung und Bildung aller ihrer Glieder unerläßliche Bestandteile und Bedingungen ihres wirtschaftlichen Reichtums, ihrer politischen Bedeutung, ihres nationalen Zusammenhalts und ihrer Volkskraft besitzt. Die Gesamtheit hat also ein lebhaftes Interesse daran, daß eine geeignete Organisation des Unterrichtswesens geschaffen

wird. Sie bietet dem Einzelnen daher, ohne ihn im übrigen in der Wahl des Bildungsweges zu beschränken, öffentliche Unterrichtsanstalten dar, aber sie thut es nicht sowohl um des Einzelnen willen, als vielmehr im Dienste des öffentlichen Interesses. Es ist deshalb nur gerechtfertigt, daß, neben einem oben grundsätzlich zugelassenen speziellen Entgelt bezw. Kostenbeitrag für Benutzung der Schulanstalten seitens der nächsten und unmittelbaren Interessenten, wenigstens *ein Teil* der Kosten des öffentlichen Unterrichts auch von der Allgemeinheit getragen wird und dann seine Deckung, statt durch Schulgeld, durch die Steuern findet. Welcher Teil hierbei für das eine und für das andere als angemessen zu erachten ist, läßt sich wol nirgends grundsätzlich entscheiden; dazu ist, ganz abgesehen von einer Reihe mitbestimmender besonderer Faktoren, schon die Stellung und das Verhältnis der einzelnen Schulen und Schularten zu dem allgemeinen Interesse nach ihrem Zweck und Range zu verschieden und die genaue Abwägung des öffentlichen und des privaten Nutzens der Schulen zu schwierig. Allgemeine Gültigkeit aber darf die Regel beanspruchen, daß, je mehr eine Kategorie von Lehranstalten — die Volksschulen — lediglich den allgemeinsten Bildungszwecken, der Erhaltung und Hebung des nationalen Kulturstandes im allgemeinen zu dienen berufen ist, desto höher auch der auf öffentliche Mittel zu übernehmende Kostenanteil sein darf und desto *niedriger* das Schulgeld bemessen werden muß; umgekehrt darf sich der öffentliche Beitrag zu den Schulunterhaltungskosten um so niedriger und muß sich der persönliche spezielle Entgelt für die Benutzung des Unterrichts um so *höher* stellen, je mehr sich das Lehrziel einer Schulgattung von der Befriedigung des bloßen allgemeinen Bildungsbedürfnisses entfernt und einem höheren oder fachlichen Lehrzwecke (Berufsausbildung) zuwendet. Diesem an sich einfachen und natürlichen Grundsatze steht die in der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Ordnung der Kulturstaaten begründete Thatsache unterstützend zur Seite, daß der Bedarf an Trägern der auf höheren und Fachlehranstalten zu erlangenden Bildung ein verhältnismäßig geringer ist; einer *Überproduktion* an solchen darf daher aus staats- und wirtschaftspolitischen Rücksichten so wenig Vorschub geleistet werden, wie umgekehrt die Hebung der allgemeinen Bildung als Grundbedingung jeder nationalen, politischen und wirtschaftlichen Entwickelung thunlichste Förderung zu beanspruchen hat. Die Bemessung der Schulgeldsätze bildet hierbei eine nicht unwichtige Handhabe. Deshalb und weil infolge eines natürlichen Zusammenhanges die höheren und Fachlehranstalten wesentlich teurer zu begründen und zu unterhalten sind, als die Volksschulen, *müssen die Schulgeldsätze, niedrig bei den untersten Graden von Schulen, mit dem Range und Zwecke derselben steigen* — ein Prinzip, dem die Praxis im ganzen auch überall folgt und das man fälschlich hier und da sogar bis auf verschiedene Abstufung der Schulgeldsätze nach den Klassen einer und derselben Schule (höheres Schulgeld in den oberen, niedrigeres in den unteren Klassen) ausgedehnt hat, damit allerdings den einheitlichen Charakter des betreffenden Schulorganismus zerreißend und die Förderung einer abgeschlossenen Bildung manigfach gefährdend. Selbstverständlich können für die Höhe des jeweilig festzusetzenden Schulgeldes nicht die allgemeinen Gesetze der Preisbildung ausschlaggebend sein, sondern die Bemessung desselben hat durch die öffentliche Gewalt einseitig zu erfolgen, da von ihr vorauszusetzen ist, daß sie die konkurrierenden öffentlichen und privaten Interessen berufs- und pflichtmäßig am zuverlässigsten gegeneinander abwägen wird.

3. Was die *Art der Erhebung* des Schulgeldes anbelangt, so ist vom Standpunkte der Theorie überall, wo die Schule Sache des Staates oder der Gemeinde (Schulgemeinde) geworden ist, das Schulgeld vermöge seiner finanzwissenschaftlichen und finanzrechtlichen Natur als eine Einnahme der Gemeinde oder des Staates zu betrachten, und es hat daher in die öffentlichen Kassen, welche natürlich auch reine Schulkassen sein können, zu fließen; es darf nicht unmittelbar an den Lehrer als Entgelt seiner Thätigkeit entrichtet werden, da diese seine Thätigkeit keineswegs eine privatwirtschaftliche ist. Allerdings liegt die Zeit noch nicht weit hinter uns, in welcher das Prinzip galt, daß die

Gebühren ganz oder teilweise von den öffentlichen Beamten für ihre Mühewaltung statt oder neben dem Gehalte bezogen wurden, und beim Schulgelde hat sich diese Einrichtung vielfach noch bis in die Gegenwart erhalten. Es unterliegt aber keinem Zweifel, daß diese Form der Schulgelderhebung eine durchaus unrichtige ist und nicht unerhebliche Übelstände im Gefolge hat. Das Schulgeld ist eine eigene Einnahme einer öffentlichen Anstalt, und was der Lehrer unter dem Titel „Schulgeld" oder „Schulgeldanteil" erhält und erhalten kann, darf in Wirklichkeit nichts anderes sein, als ein Teil seines aus einer öffentlichen Kasse gezahlten Gehaltes, in welche jene eigenen Einnahmen fließen müssen. Es hängt mit dem Wesen des Schulgeldes und mit der gebotenen Erhebungsform gar nicht zusammen, ob dieser Gehaltsteil ein veränderlicher, oder ein fester ist. Aus praktischen Gründen kann man ihm vielleicht, wie das beispielsweise im badenschen Volksschulgesetze geschehen ist, die Eigentümlichkeit zusprechen, daß der Betrag sich nach der Zahl der *schulbesuchenden Kinder* (gleichgültig, ob diese vom Schulgeld befreit sind, oder solches zahlen!) richtet, sich erhöht oder vermindert, je nachdem durch Zunahme oder Abnahme der Schülerzahl die Arbeitslast für den Lehrer größer oder kleiner wird. Grundsätzlich sollte dies alles auch für die Kollegiengelder der Universitätslehrer gelten, obwol bei diesen der *private* Bezug des Honorars noch am ehesten gerechtfertigt erscheinen *kann* (aber nicht *muß*), da deren Lehrleistung mehr als die jeder anderen Lehrerkategorie eine *individuale* ist (vergl. hierüber L. *von Stein*, Wissenschaft, Lehrfreiheit und Kollegiengeld; Wien 1875).

4. Die Betrachtung der Höhe der Schulgeldsätze (s. Ziffer 2) führt in weiterer Folge zur Erörterung der Frage der *Schulgeldbefreiungen* und der *Unentgeltlichkeit* des Unterrichts, d. h. der Frage, ob und wieweit für einzelne Personen oder für ganze Schulgattungen die Erhebung des Schulgeldes in Fortfall kommen darf oder muß.

a) Der *individuelle* Schulgelderlaß ist, als die einzelne Ausnahme von der Regel, aus den verschiedensten Gründen denkbar und zulässig, was nicht näher erörtert zu werden braucht; er kann aber, und zwar im öffentlichen Interesse, unter Umständen grundsätzlich gefordert werden*). Da nämlich das Wol der Gesamtheit einen gewissen allgemeinsten Grad von Bildung aller ihrer Glieder zur Voraussetzung hat, so darf auch keinem derselben die Gelegenheit zur Erwerbung dieses Bildungsgrades, d. h. die Benutzung der öffentlichen Volksschule vorenthalten werden. Wenn und soweit daher dem Einzelnen vorhandene Mittellosigkeit oder Unfähigkeit zur Beschaffung des Schulgeldes den Besuch der Volksschule unmöglich machen würde, *muß* im öffentlichen Interesse, um von humanitären Rücksichten zu schweigen, freie Schule gewährt werden. Aus praktischen Gründen wird es sich sogar empfehlen, hierbei nicht zu engherzig vorzugehen. Bei den über das Ziel der Volksschule hinausgehenden Lehranstalten *kann* in analoger Weise ebenfalls Schulgeldbefreiung bewilligt werden, jedoch offenbar in wesentlich beschränkterem Umfange, da hier das direkte öffentliche Interesse gegenüber dem privaten vielfach sehr in den Hintergrund tritt, das indirekte öffentliche Interesse aber sogar allzu reichlichen Schulgelderlaß wegen der daraus entspringenden Vermehrung des erfahrungsmäßig schädlichen oder unproduktiven „gebildeten Proletariats" nicht selten verbietet, wie die bekannte Mißwirtschaft dieser Art auf den höheren allgemeinen Lehranstalten und Universitäten in Rußland hinlänglich beweist. Die Schulgeldbefreiung wird hier daher jeweilig davon abhängig zu machen sein, daß für die Gesamtheit daraus ein greifbarer Nutzen zu erwarten ist. Dies kann beispielsweise der Fall sein, wenn hervorragend befähigten mittellosen Kindern, die ohne Schulgeldbefreiung gewisse höhere oder Fachlehranstalten nicht besuchen könnten, durch

*) Ein Muster für eine Zusammenstellung der Grundsätze, nach denen individuelle Schulgeldbefreiungen zu gewähren sind, bietet das „Regulativ für die Befreiung von Schulgeld, sowie für die Bewilligung von Schulgeld-Ermäßigungen und Erlassen in der *Stadt Braunschweig*; vom 9. November 1880".

Erlaß der Gebühr eine bessere allgemeine, wissenschaftliche, künstlerische oder sachliche Ausbildung ermöglicht wird. In solchen Fällen besonderer individueller Begabung kann zum Besten der Allgemeinheit sehr wohl freie Schule und darüber hinaus noch öffentliche Unterstützung gewährt werden; Fleiß und Fortschritte des betreffenden Schülers müssen aber das öffentliche Interesse an seinem Bildungsgange wachhalten. Im Gegensatz zur Volksschule ist also bei allen über deren Ziel hinausgehenden Lehranstalten Unentgeltlichkeit des Unterrichts für Unbemittelte nur bei gleichzeitiger Begabung und gleichzeitigem Fleiß zulässig oder geboten.

b) In ganzen Schulgattungen ist Schulgeldfreiheit grundsätzlich nur bei erheblichem Überwiegen des öffentlichen Interesses zu rechtfertigen. Bei der nur relativen Bedeutung des Unterrichtswesens für die gesamten Zwecke der Staatsthätigkeit kann von einer allgemein gültigen Regel über Unentgeltlichkeit des Unterrichts in einzelnen Schulgattungen um so weniger die Rede sein, als örtliche und zeitliche Umstände, sowie Rang und Zweck der Schulen die richtige Differentiierung der Vorteile des Einzelnen und des Ganzen außerordentlich erschweren. Im allgemeinen wird die grundsätzliche Entscheidung der Schulgeldfrage notwendig immer unter Berücksichtigung der politischen, sozialen, volkswirtschaftlichen und Kulturinteressen zu erfolgen haben, in der Praxis regelmäßig wol auch mit Rücksicht auf die jeweilige Finanzlage, letzteres namentlich bei einzelnen Gemeinden, welche freiwillig zur Aufhebung des Schulgeldes schreiten wollen, da sie dann nicht allein die Schulgeldeinnahme entbehren, sondern offenbar auch auf etwaige Staatszuschüsse verzichten müssen. Zweifellos unrichtig ist, wenigstens in der Abstraktion, der von L. von Stein (Lehrbuch der Finanzwissenschaft, 4. Aufl., I. Bd., S. 336) aufgestellte allgemeine Grundsatz, daß in den Volksschulen, um welche sich der Streit wegen der Unentgeltlichkeit des Unterrichts vor allem dreht, das Schulgeld fortfallen müsse, weil die Elementarbildung nicht ein Recht, sondern eine Pflicht des Staatsbürgers sei. Schon vom Standpunkt der Logik läßt sich hiergegen einwenden, daß das „Recht" auf Elementarbildung viel eher den Anspruch auf Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts begründen würde, als die „Pflicht", sich jene anzueignen; vor allem aber kennt weder die allgemeine, noch die politische Ethik den Grundsatz, daß die Erfüllung einer Pflicht nicht auch mit Opfern verknüpft sein dürfe; ganz das Gegenteil trifft in den weitaus meisten Fällen thatsächlich zu. Die Frage, ob freier oder entgeltlicher Unterricht in der Volksschule das Richtige sei, ist eben theoretisch nicht allgemein zu entscheiden; sie gehört ganz überwiegend in das Gebiet der praktischen Verwaltungspolitik, welche mit gegebenen Verhältnissen zu rechnen hat, und diese wird, wenn sie sich nicht von unklaren Humanitätsgefühlen leiten läßt, in der Regel mit um so größerer Zweckmäßigkeit gegen die Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts Stellung nehmen, als selbst bei weitgehendster Anerkennung des öffentlichen Interesses an der Förderung der Volksbildung gerade auf diesem Gebiete ein ganz besonderer privatwirtschaftlicher Vorteil für den einzelnen Benutzer der öffentlichen Unterrichtsgelegenheit niemals geleugnet werden kann. Der sozialdemokratische Staat fordert in seiner nivellierenden Tendenz thörichterweise unentgeltlichen Unterricht in allen Schulen; eine verständige Sozialpolitik aber hat keine Ursache, das Schulgeld selbst nur in der Volksschule grundsätzlich abzuschaffen. (Vgl. auch Bluntschli, Allgem. Staatsrecht; R. v. Mohl, Polizeiwissenschaft, Bd. I.)

5. Den vorstehenden prinzipiellen Ausführungen gegenüber ist die Frage der Zulässigkeit des Schulgeldes bezw. der Schulgeldfreiheit in der Volksschule schon lange Gegenstand lebhaften Meinungsaustausches und selbst Streites, und sie ist zeitlich und örtlich oft in ganz entgegengesetztem Sinne entschieden worden. Deshalb ist ein etwas näheres Eingehen auf einige der einschlägigen geschichtlichen Vorgänge und auf die für und wider die Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts geltend gemachten Ansichten an dieser Stelle geboten.

a) In geschichtlicher Beziehung darf zunächst daran erinnert werden, daß sich die Mehrzahl fachmännischer Autoritäten in Schriften und auf Lehrertagen fast immer

für Beibehaltung des Schulgeldes in der Volksschule ausgesprochen hat, selbst im nichtdeutschen Auslande, wie beispielsweise mehrere schweizer Lehrertage, die im Jahre 1860 eingesetzte Erziehungskommission des britischen Parlaments, zwei Drittel der 6000 mémoires, welche bei Gelegenheit der großen Enquête über die Bedürfnisse der Volksschule im napoleonischen Frankreich von Lehrern eingereicht wurden, u. a. m. Aber auch der entgegengesetzte Standpunkt hat seine Vertreter gefunden; so bestimmten für Frankreich beispielsweise schon in den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts mehrere Dekrete die Unentgeltlichkeit des Primärunterrichts, die freilich eigentlich niemals ins Leben trat; so entschied sich der österreichische Lehrertag im Jahre 1867 gegen das Schulgeld; so hob die Berliner Stadtverwaltung im Jahre 1869 das Schulgeld auf u. s. w. Für Deutschland speziell sind die älteren gesetzgeberischen Versuche in dieser Richtung besonders interessant. Der Ausschuß für Unterrichts- und Erziehungswesen des deutschen Parlaments von 1848 stellte zu dem Artikel IV der Grundrechte, welchen der Verfassungsausschuß entworfen hatte, den Zusatzantrag: „Der deutschen Jugend wird durch genügende öffentliche Unterrichtsanstalten das Recht auf allgemeine Menschen- und Bürgerbildung gewährleistet" und fand dann eine Konsequenz dieser Pflicht der Staatsregierung in dem Satze: „Für den Unterricht in den Volksschulen wird kein Schulgeld bezahlt", welcher im Plenum am 26. September 1848 allerdings nur mit 193 gegen 163 Stimmen angenommen wurde, aber doch nach der definitiven Abstimmung vom 15. Dezember 1848 als § 157 der Reichsverfassung vom 28. März 1849 Aufnahme fand. Allein schon bei Beratung des Einführungsgesetzes zu den Grundrechten wurde der gedachte Paragraph unter diejenigen verwiesen, welche erst im Wege der Landesgesetzgebung wirksam werden sollten. Von den in jener Zeit geschaffenen Landesverfassungen nahm die dessauische vom 29. Oktober 1848 das Prinzip der Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts sofort auf, diesen Grundsatz übrigens auf alle Staatsschulen ausdehnend; die preußische vom 6. Dezember 1848, die oldenburgische vom 18. Februar 1849, die waldeckische vom 23. Mai 1849, die mecklenburg-schwerinsche vom 11. Oktober 1849 und die reußische (j. L.) vom 30. November 1849 folgten bezüglich der Volksschule; die bremische vom 5. März 1849, die gothaische vom 20. März 1849, und die hamburgische vom 11. Juni 1849 schwiegen darüber. Aber schon der preußische Entwurf der Unionsverfassung vom 28. Mai 1849 beseitigte jene Bestimmung der Grundrechte wider, weil es sich, wie die begleitende Denkschrift sagte, „vom rechtlichen Standpunkte aus in keiner Weise begründen lasse, die Gemeinden oder selbst den Staat prinzipaliter für die gesamten Kosten des Volksunterrichts, mithin auch für die Kosten des Unterrichts der bemittelten Staatsbürger, haftbar zu erklären". Der Bundesbeschluß vom 23. August 1851 hob die gesamten Grundrechte wider auf, und alle jene Verfassungen haben bekanntlich sehr bald anderen Bestimmungen Platz gemacht, womit auch das Prinzip der Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts im allgemeinen wider beseitigt wurde. Ganz vereinzelt behielt Dessau die Schulgeldfreiheit einige Jahre bei, und Preußen nahm auch in der revidierten Verfassungsurkunde vom 31. Januar 1851 unter die Bestimmungen über die „Rechte der Preußen" den Artikel 25 auf, welcher lautet: „Die Mittel zur Errichtung, Unterhaltung und Erweiterung der öffentlichen Volksschule werden von den Gemeinden, und im Falle des nachgewiesenen Unvermögens ergänzungsweise vom Staate aufgebracht. . . . . In der öffentlichen Volksschule wird der Unterricht unentgeltlich erteilt." Dies geschah wol in Anlehnung an § 32, T. II, Tit. 12 des Allgemeinen Landrechts, welcher bestimmt, daß „gegen Erlegung der auf die Hausväter umzulegenden Schulbeiträge die Kinder der Kontribuenten von der Entrichtung eines Schulgeldes für immer befreit sein sollten". Allein auch diese preußische Verfassungsbestimmung ist bis heute noch nicht allgemein und grundsätzlich ins Leben getreten, da § 112 der Verfassungsurkunde die bis 1850 geltenden Bestimmungen hinsichtlich des Schul- und Unterrichtswesens bis zum Erlasse eines besonderen Unterrichtsgesetzes, das noch aussteht, aufrecht erhielt. Ein Erlaß des Ministers von Raumer vom 6. März

1852 empfahl sogar die „sorgfältigste Konservierung" des Schulgeldes in der Volksschule, und auch die Entwürfe eines Unterrichtsgesetzes des Ministeriums Bethmann-Hollweg und des Ministeriums Mühler (Nov. 1868) nahmen die Aufhebung des § 25 der Verfassungsurkunde wider in Aussicht. Die neueste Stellungnahme der preußischen Staatsregierung ist hingegen eine andere und findet sich in dem Erlasse des Unterrichtsministers vom 18. Oktober 1883 (U. III. a. 17668) folgendermaßen ausgesprochen: „Die Beschaffung der Volksschulunterhaltungskosten oder auch nur eines erheblichen Teiles derselben durch Kopfschulgeld ist eine Einrichtung, welche vorzugsweise die ärmeren, oft ausschließlich auf die Benutzung der allgemeinen Volksschule angewiesenen Klassen der Bevölkerung in unbilliger Weise belastet und bedrückt. Die Staatsregierung muß es deshalb für ihre Aufgabe halten, thunlichst auf Beseitigung der Schulgelderhebung bei Volksschulen hinzuwirken" (vgl. auch die Stenogr. Berichte des Abgeordnetenhauses, Sitzung v. 4. Febr. 1881, S. 1536 f., ferner das Verwendungsgesetz v. 1883 in den Drucksachen des Abgeordnetenhauses Nr. 135). Letzteres ist im Verwaltungswege thatsächlich auch vielfach geschehen, so durch die Erlasse des Unterrichtsministeriums vom 28. April 1881, 21. und 24. Januar, 4. März, 29. April und 2. Mai 1882, 26. April, 28. Mai und 26. September 1883. Demgegenüber ist in vielen anderen deutschen Staaten durch neuere oder neueste Gesetze das Fortbestehen des Schulgeldes in der Volksschule ausdrücklich gewährleistet oder direkt und indirekt verordnet, worüber man die weiter unten folgenden gesetzlichen Bestimmungen vergleichen wolle.

Aus dieser kurzen Aufführung geschichtlicher Thatsachen geht dreierlei hervor: 1. daß das Prinzip der Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts zwar schon seit lange und von den verschiedensten, zweifellos sehr kompetenten Autoritäten erörtert worden, aber gleichwol nicht zu einer durchgreifenden und allgemeinen Anerkennung gelangt ist; 2. daß hierüber sogar innerhalb derselben staatlichen Gemeinwesen zu verschiedenen Zeiten einander ganz entgegengesetzte grundsätzliche Anschauungen geherrscht und mehr oder minder praktische Verwirklichung gefunden haben; und 3. daß schließlich selbst bei prinzipieller Anerkennung der Schulgeldfreiheit die Bedürfnisse und leitenden Gesichtspunkte der praktischen Verwaltungspolitik nicht immer und keineswegs leicht mit der grundsätzlichen Aufhebung des Schulgeldes in Einklang zu bringen gewesen sind. Aus diesen Lehren der Geschichte ist somit unschwer zu entnehmen, daß die theoretischen und praktischen Schwierigkeiten, welchen die Einführung der Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts begegnet, sehr vielseitig und groß sein müssen. Sie beruhen offenbar in der Natur und dem Wesen des Schulgeldes an sich, welches nach den weiter oben gegebenen allgemeinen Ausführungen als eine grundsätzlich wünschenswerte und in sich wolbegründete Einrichtung zu betrachten ist; und daß sie vielfach zu so unentschiedenem Schwanken in der Behandlung der Schulgeldfrage geführt haben, ist sicherlich nicht zum wenigsten auf die ungenügende Berücksichtigung des Wesens dieser Gebühr zurückzuführen. In der That sind, wie aus der Betrachtung der für und wider das Schulgeld geltend gemachten Gründe hervorgeht, für die Entscheidung der Frage seither in der Regel mehr solche Umstände ausschlaggebend gewesen, welche mit der Natur des Schulgeldes gar *nicht wesentlich* zusammenhängen.

b) *Die Gründe*, welche in dem Streite wegen Beibehaltung oder Aufhebung des Volksschulgeldes gegeneinander ins Feld geführt werden, lassen sich in der Hauptsache nach folgenden Gesichtspunkten gruppieren:

1. Finanzielle und ev. steuerpolitische Bedeutung des Schulgeldes für den privaten und den öffentlichen Haushalt;
2. Erhebungsform des Schulgeldes;
3. Pädagogische Bedeutung des Schulgeldes;
4. Psychologische Momente;
5. Staatsrechtliche und politische Rücksichten;
6. Bevölkerungspolitische Rücksichten;
7. Praktische Erfahrungen.

ad 1. Die finanzielle Bedeutung des Schulgeldes für den privaten Haushalt giebt den Gegnern desselben zu der Klage Anlaß, daß das Schulgeld der Volksschule gerade die ärmeren Klassen um so mehr belaste, als diese erfahrungsmäßig mit Kindern besonders reich gesegnet zu sein pflegen; selbst wenn bei nachgewiesener Armut das Schulgeld grundsätzlich erlassen, auch bei mehreren schulbesuchenden Kindern derselben Familie Erleichterungen gewährt werden, so bleibe jene unbillige Belastung doch auf den Schultern derer unvermindert liegen, welche, wie kleinere Beamte, Handwerker, Häusler u. dgl., trotz geringen Einkommens den „Nachweis" der Armut nicht zu führen vermöchten oder aus sehr achtbarem Schamgefühl zu führen nicht beabsichtigten; man möge sich hüten, diese verschämten Armen durch Schulgeldforderung zu unverschämten Armen zu machen. Demgegenüber machen die Verteidiger des bezahlten Volksschulunterrichts geltend, daß die finanzielle Belastung des Einzelnen thatsächlich nirgends sehr groß sei, da die Schulgeldsätze überall sehr niedrig bemessen wären, in kaum merklichen Monatsraten zur Zahlung gelangten und weitgehende Befreiungen zugestanden würden, auch prinzipiell nichts im Wege stände, letztere ganz allgemein und nach Maßgabe fest bestimmter Grundsätze von allen ungerechtfertigten Erschwerungen zu lösen; die Befreiung Unbemittelter sei ohne Schwierigkeit des Charakters einer unliebsamen Armenunterstützung zu entkleiden und in eine gesetzliche Rechtswohlthat umzugestalten; überdies ständen die Eltern volksschulpflichtiger Kinder aus naheliegenden Gründen in der Periode höchster Erwerbsfähigkeit, und die Schulgeldzahlung erstrecke sich auch nur auf eine verhältnismäßig kurz begrenzte Dauer. — Daß die in Rede stehende privatwirtschaftliche Ausgabe als Einnahme für den öffentlichen Haushalt ihre Bedeutung habe, wird von den Gegnern des Schulgeldes zwar nicht eigentlich geleugnet und von der andern Seite mit Recht behauptet; denn ein Teil der Volksschulkosten findet seine Deckung in dieser Einnahme und muß bei deren Fortfall anderweit aufgebracht werden*). Wenn aber zu diesem Behufe an eine steuerliche Um-

*) Welche Bedeutung das Schulgeld für den Haushalt des Staates oder der Gemeinden hat, möge folgendes veranschaulichen: Im Königreich Preußen alten Bestandes betrugen die gesamten Unterhaltungskosten der öffentlichen Volksschulen im Jahre 1861: 29 821 739 ℳ, 1864: 33 109 084 ℳ, 1867: 37 886 130 ℳ, 1871: 44 578 668 ℳ, 1878: 80 808 739 ℳ; dazu kamen in den neuen Provinzen 1871 noch 11 069 730 ℳ und 1878 noch 20 207 884 ℳ. Diese Beträge wurden aufgebracht:

| im Staate alten Bestandes: | 1861 | 1864 | 1867 | 1871 | 1878 |
|---|---|---|---|---|---|
| durch Schulgeld mit . . | 6 966 501 ℳ | 7 554 580 ℳ | 8 106 846 ℳ | 8 562 318 ℳ | 10 400 012 ℳ |
| oder | 23,36 Proz. | 22,82 Proz. | 21,40 Proz. | 19,21 Proz. | 12,87 Proz. |
| durch Leistungen der Gemeinden u. s. w. mit | 21 522 315 ℳ | 24 389 021 ℳ | 28 282 846 ℳ | 33 847 788 ℳ | 60 495 264 ℳ |
| oder | 72,17 Proz. | 73,66 Proz. | 74,65 Proz. | 75,93 Proz. | 74,86 Proz. |
| aus Staatsmitteln mit . | 1 332 923 ℳ | 1 165 483 ℳ | 1 497 091 ℳ | 2 168 562 ℳ | 9 913 463 ℳ |
| oder . | 4,47 Proz. | 3,52 Proz. | 3,95 Proz. | 4,86 Proz. | 12,27 Proz. |
| im Staate jetzigen Bestandes: | | | | | |
| durch Schulgeld mit . . | — | — | — | 10 498 794 ℳ | 12 975 527 ℳ |
| oder | — | — | — | 18,87 Proz. | 12,84 Proz. |
| durch Leistungen der Gemeinden u. s. w. mit | — | — | — | 42 254 418 ℳ | 75 629 731 ℳ |
| oder | — | — | — | 75,93 Proz. | 74,87 Proz. |
| aus Staatsmitteln mit . | — | — | — | 2 895 186 ℳ | 12 411 365 ℳ |
| oder | — | — | — | 5,20 Proz. | 12,29 Proz. |

Hier hat also das Anwachsen der Volksschulunterhaltungskosten in dem Maße eine Mehrbelastung des öffentlichen Haushaltes herbeigeführt, wie die relative Bedeutung der Schulgeldeinnahme gesunken ist; sie hat sich in 17 Jahren fast um die Hälfte vermindert, dagegen hat sich die der Staatsaufwendungen fast verdreifacht, was bei einem Volksschulbudget von über 101 Millionen ℳ ein hohes finanzwirtschaftliches Gewicht hat.

Ähnliches ist in Frankreich zu beobachten. Dort ist durch Gesetz vom 16. Juni 1881 die allgemeine Unentgeltlichkeit des Unterrichts in den Primärschulen eingeführt worden. Dies brachte eine beträchtliche Mehrbelastung für Staat, Departements und Gemeinden mit sich:

lage oder an eine besondere Schulsteuer gedacht und diese von den Gegnern des Schulgeldes damit empfohlen wird, daß sie, auf viele Schultern verteilt, nicht drückend sein könne und vor allem auch die wolhabenden Klassen mitbetreffe, so wird hierwider von dem gegnerischen Standpunkte eingewendet, daß eine solche steuerliche Belastung ihrer Natur nach eine dauernde sein müsse, während die Schulgeldzahlung für den Einzelnen ihre ziemlich eng gesteckte zeitliche Grenze in dem wirklichen Schulbesuche der Kinder finde, und daß sonach selbst die augenblicklich entlasteten ärmeren Eltern im Laufe der Jahre thatsächlich eine höhere Steuersumme aufzubringen hätten, als das Schulgeld jemals betragen würde; es sei somit ein Widerspruch, den Armen entlasten zu wollen, ihm aber eine andere dauernde Last aufzuerlegen; außerdem werde in diesem Falle den Bemittelten, welche das Schulgeld ohne Schwierigkeit entrichten könnten, ohne ein ersichtliches Bedürfnis ein größerer Teil der allen Eltern naturgemäß obliegenden Erziehungskosten abgenommen und der Gesamtheit aufgebürdet; gerade umgekehrt führe die Schulgeldzahlung seitens der Bemittelten zu einer entsprechenden Entlastung der Zahlungsunfähigen.

ad 2. Aus der Erhebungsform des Schulgeldes werden folgende Gründe gegen den Fortbestand desselben hergeleitet. Wo und soweit das Schulgeld nicht einen wie immer fixierten Teil der aus öffentlicher Kasse gezahlten Lehrerbesoldung bilde, sondern als direkter Entgelt der lehramtlichen Mühwaltung von dem Schulhalter selbst und für eigene Rechnung eingezogen werde, ergeben sich Übelstände, welche durch Einführung der Unentgeltlichkeit vollständig beseitigt würden; jene Einrichtung begründe nämlich eine drückende Abhängigkeit des Lehrers von den Eltern, sei demütigend für ihn, schade seiner Würde und beeinträchtige damit seinen erziehlichen Einfluß, stelle bei Ausfällen und Rückständen sein ohnehin karges Einkommen ins Unsichere oder führe, falls er letztere im Prozeßwege erstreiten wolle, zu Zerwürfnissen mit einem Teile der Schulgemeinde; auch sei der ungleichmäßigen und ungerechten Behandlung der Kinder seitens der Lehrer Thor und Thür geöffnet, insofern die nichtzahlenden hinter den zahlenden nur allzuleicht zurückgesetzt werden möchten. Aber selbst wenn der Lehrer persönlich gar nichts mit der Einhebung des Schulgeldes zu thun habe, ja sogar nicht einmal an der Höhe dieser Einnahme interessiert sei, bleibe doch immer die so häufig notwendig werdende Zwangsbeitreibung an Schulgeldern ein großes Übel, welches die von breiten Schichten der Bevölkerung ohnehin nicht als Wolthat betrachtete Schule vollends verhaßt mache und somit die Wirksamkeit derselben bedrohe. Von den Verteidigern des Schulgeldes wird die Berechtigung dieser Einwände zwar anerkannt, aber mit Recht bestritten, daß aus der zufälligen und gegebenenfalls gänzlich ungeeigneten äußeren Form der Einhebung durch den Lehrer und für seine Rechnung Gründe zur Bekämpfung der Entgeltlichkeit des Volksschulunterrichts überhaupt hergeleitet werden dürften; denn diese Form sei eine rein äußerliche Beimischung zur Sache, nach deren nicht schwieriger Entfernung auch jene Übelstände von selbst in Fortfall kämen; auch die Zwangsbeitreibung von Schulgeldern sei durch liberale Handhabung der Befreiungen Zahlungsunfähiger leicht auf ein Mindestmaß zurückzuführen, und, wo sie im Einzelfalle bestehen bleiben müsse, da teile sie mit allen sonstigen Zwangsvollstreckungen wie auch mit den Schulversäumnisstrafen das gleiche Los der Mißliebigkeit, namentlich auch mit den unter gleichen Umständen wol ebenfalls zu erwartenden Exekutionen wegen rückständiger Schulsteuern, die doch zum Ersatz des Schulgeldes unter diesem oder einem andern Namen eingeführt werden müßten.

ad 3. Die pädagogische Bedeutung des Schulgeldes ist eine bedenkliche, so sagen weiter die Gegner desselben; denn abgesehen von den vorher schon angeführten Übelständen, die allesamt auf die Wirksamkeit der Schule wenigstens mittelbar einen nachteiligen Einfluß ausübten, habe bei Zahlungsunfähigen die Unerschwinglichkeit des Schul-

während 1877 der Staat von den 74½ Millionen Francs der Kosten der Primärschulen 12½ Millionen aufbrachte, war er schon 1882 mit 68½ Millionen an der Gesamtausgabe von 102 Millionen beteiligt, und das zu einem guten Teile wegen Wegfalls des Schulgeldes.

geldes leicht die Folge, daß sie ihre Kinder überhaupt nicht die Schule besuchen ließen; wo letzteres aber bei bestehender gesetzlicher Verpflichtung zum Schulbesuch nicht zu besorgen sei, und der Schulbesuch auch durch individuelle Schulgeldbefreiung ermöglicht werde, da seien doch die nichtzahlenden Kinder der Verachtung oder Geringschätzung ihrer wohlhabenderen Mitschüler ausgesetzt; an Stelle der edlen Triebe, welche die Schulerziehung in der Jugend wecken und pflegen solle, streue sie in diesem Falle den Samen von Haß und Zwietracht in die kindlichen Herzen und lege schon in den jugendlichen Gemütern den Grund zu dem gefährlichsten Klassenhaß; allein die volle und allgemeine Unentgeltlichkeit des Unterrichts sichere der Volksschule die breiteste unterrichtliche und erziehliche Wirkung und leiste somit der Aufklärung und der gesamten Kultur die wichtigsten Dienste. Demgegenüber wird von der andern Seite für das Schulgeld geltend gemacht, daß gerade die Bezahlung des Unterrichts die Wertschätzung desselben erhöhe und die Eltern veranlasse, auf regelmäßigen Schulbesuch und darauf zu halten, daß die Kinder auch etwas lernen; wenn die Schulgeldbefreiung nicht rigoros eingeschränkt werde, so sei es auch eine leere Ausflucht, zu sagen, daß der Schulbesuch wegen Zahlungsunfähigkeit unterbleibe; gerade die Armenschulen, d. h. Schulen ohne Schulgeld, seien Zufluchtsstätten zahlreicher Mißstände dieser Art, welche die pädagogische Wirkung der Schule abschwächten, wie u. a. die ragged schools in England und andere Beispiele bewiesen; kaum jemals aber werde ein unparteiischer Beobachter entdecken, daß die Freischüler von ihren zahlenden Genossen in der Schulstube oder auf den Tummelplätzen der Jugend mit Geringschätzung und Verachtung behandelt würden — dies widerstrebe vollständig dem jugendlichen Gemüte, und eine erziehliche Gefahr in dieser Richtung zu fürchten, sei unbegründete Schwarzseherei; eine unwürdige Verdächtigung der Lehrer sei es vollends, von ihnen eine ungleiche unterrichtliche und erziehliche Behandlung der zahlenden und der nichtzahlenden Kinder zu besorgen. Überdies habe die allgemeine Schulgeldbefreiung den Nachteil, daß sie die für die Entwickelung der Schulpädagogik und für die Ausbildung verbesserter Lehrmethoden nicht unwichtige Konkurrenz der Privatschulen gänzlich ausschließe und für diejenigen, deren — meist wohl konfessionelle, nicht pädagogische — Überzeugung den öffentlichen Unterricht verwerfe, einen mehr oder minder drückenden Zwang zur Benutzung des letzteren bedinge.

ad 4. Psychologische Momente werden in positivem Sinne nur von den Verteidigern des Schulgeldes ins Feld geführt. Es sei tief in der menschlichen Natur begründet, daß sie gerne das Gefühl des Wertes der Dinge unmittelbar durch den Preis derselben in sich wecken lasse; wenn namentlich bei der ärmeren Bevölkerung, welche den Nutzen des Unterrichts ohnehin nicht immer einzusehen und zu würdigen verstehe, der Schule schon deshalb eine geringere Wertschätzung entgegengebracht werde, weil sie einen Teil der wirtschaftlich verwertbaren Zeit und Arbeitskraft der Kinder in Anspruch nimmt, so steigere sich die Geringschätzung bis zur Mißachtung, wenn allgemeine Schulgeldfreiheit die Vorstellung in weiten Kreisen erwecke, als sei der Unterricht nichts oder nur wenig wert, da er nichts koste; der bloße Umstand, daß bei steuerlicher Umlegung der Schulkosten ja auch ein Mitbezahlen derselben Platz greife, habe nimmermehr dieselbe Wirkung, wie die momentan verstärkte individuelle Zahlungspflicht, das Bewußtsein des Preises der Schule werde höchstens im Augenblick der Einführung der Schulsteuer geweckt, entschlummere aber bald wieder, und ihr Eindruck wirke in Bezug auf die Wertschätzung des Unterrichts mit um so geringerer Stärke, als die steuerliche Leistung eine dauernde und nicht auf die Zeit des Schulbesuchs beschränkt sei; wenn ferner die im Herzen der Eltern lebende Liebe zu den Kindern sie zu Opfern für das Wol derselben befähige und selbst treibe, so sei diese Opferwilligkeit eine besonders werkthätige, wo es die Hebung und Förderung der Kinder zu einer höheren geistigen und Bildungsstufe gelte; das Schulgeld sei ein moralisches Band zwischen Eltern und Schule und befestige Dankbarkeit und Hochachtung für deren Arbeit; auch dürfe dem Einzelnen die Erziehung der Kinder nicht allzu leicht gemacht werden, weil das Gefühl der Verantwortlichkeit in dem Maße schwinde,

wie die äußere Anregung dazu wegfalle. Endlich hafte, psychologisch genommen, den Gründen für Beseitigung des Schulgeldes ganz allgemein der Mangel bewußter und scharfer Vorstellung an, sie entspringen zumeist einem unklaren philanthropischen Gefühl, welches um so schwerer zu deutlichem Zweckbewußtsein gelange, je mehr es sich der strengen Arbeit mit nackten Verstandesgründen entschlage. Daß die Freunde der Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts diese Momente durch Gegengründe bekämpfen, ist selbstverständlich; da sich letztere aber aus der Betrachtung der Verhältnisse vom entgegengesetzten Standpunkte von selbst ergeben, so ist eine referierende Darlegung derselben an dieser Stelle entbehrlich.

ad 5. Die staatsrechtlichen und politischen Einwendungen gegen das Schulgeld werden vornehmlich aus der allgemeinen Verpflichtung des Staates, für die Erziehung und Bildung der künftigen Staatsbürger Vorsorge zu treffen, sowie speziell aus der gesetzlichen Schulpflicht hergeleitet. Es wird behauptet, daß die Kulturaufgaben des Staates auf dem Gebiete des Volksschulunterrichts so sehr überwiegen, daß das Interesse und der Nutzen, welche der Einzelne dabei habe, gänzlich in den Hintergrund treten; der unentgeltliche Unterricht komme in seinen Wirkungen vornehmlich der Allgemeinheit zu gute und sei deshalb ein notwendiges Erfordernis. Wo aber die allgemeine Schulpflicht als gesetzliche Einrichtung bestehe, da sei der Besuch der Volksschule eine Bürgerpflicht, welche so wenig wie die Ableistung der Wehrpflicht noch obendrein bezahlt werden dürfe; gerade die allgemeine Schulpflicht begründe die Notwendigkeit der Schulgeldfreiheit. Von der andern Seite wird dem gegenüber ausgeführt, daß das Interesse des Staates an der Volksbildung, so groß es auch sei, doch meistens nur ein abgeleitetes sein werde, nicht anders als bei den übrigen Gebieten seiner Thätigkeit zu Kultur- und Wolfahrtszwecken, und daß das spezielle Interesse des Einzelnen an der Schule, d. h. an der Erziehung und Bildung seiner Kinder, vorwalte, hier also ein spezieller Entgelt für den Unterricht völlig gerechtfertigt, ja notwendig sei; solange die Gesamtheit nicht die spartanische Gemeinsamkeit der Erziehung aller Kinder — auch im Sinne der heutigen Sozialdemokratie — eingeführt habe, solange Sitte, Gewohnheit und Recht noch den Bestand und die Aufgabe der Familie achte, solange könne der Grundsatz der Schulgeldfreiheit nicht als ein an sich notwendiges Postulat der Staatsverpflichtungen angesehen werden; der Staat habe nur für Unterrichtsgelegenheit zu sorgen, aber nicht die Kosten des Unterrichtsbetriebes prinzipiell zu tragen; im übrigen sei es lediglich Zweckmäßigkeitsfrage und vom Standpunkte der praktischen Verwaltungspolitik zu entscheiden, ob das Schulgeld beibehalten oder aufgehoben werden solle. In Staaten, wo die Volksschule nicht unmittelbare Staatsanstalt, sondern dem Wirkungskreise der Gemeindverwaltung und insbesondere auch der materiellen Unterhaltung durch die Gemeinde ganz oder teilweise überwiesen sei, entstehe hierbei noch die ganz besondere Schwierigkeit, ob und wie der Eingriff des Staates in die Autonomie der Gemeinde zu rechtfertigen wäre, falls er ihr durch gesetzliche Einführung der Schulgeldfreiheit das Recht und die Möglichkeit entziehe, einen Teil der ihr aufgebürdeten Schulkosten durch prinzipiell völlig zulässige eigene Einnahmen dieser Art zu decken; die gesetzliche Aufhebung des Schulgeldes setze die Verstaatlichung der Volksschule voraus, da sich die angemessene Verteilung der Unterhaltungskosten auf die Gesamtheit nur im Wege der staatlichen Besteuerung bewirken lasse. Wenn aber die Unentgeltlichkeit des Unterrichts deshalb gefordert werde, weil die Erfüllung der allgemeinen gesetzlichen Schulpflicht als eine Bürgerpflicht zu erachten sei, so werde dabei übersehen, daß Kostenlosigkeit der Ausübung ganz und gar nicht zum Wesen der Bürgerpflichten gehöre, deren Erfüllung in zahlreichen Fällen sogar recht erhebliche Opfer von dem Einzelnen erheische; allgemeine Schulpflicht und gesetzlicher Schulzwang bedinge Schulgeldbefreiung nur für Zahlungsunfähige, wie diese auch von der Erfüllung mancher anderen kostspieligen Bürgerpflicht entbunden seien; wollte man aber diese Forderung gelten lassen, so müßte folgerichtig wiederum die Volksschule zu einer reinen Staats-

anstalt gemacht und die Unterhaltung und Verwaltung derselben auf den Staat übernommen werden.

ad 6. Selbst bevölkerungspolitische Gründe gegen das Schulgeld hat der Widerstreit der Meinungen in dieser Frage zu Tage gefördert. Man hat nämlich gemeint, daß, wenn nach Aufhebung des Schulgeldes die zahlreichen Hageſtolzen, welche zur Bevölkerung der Schulen manches beitrügen, durch die alsdann eintretende steuerliche Mehrbelaſtung getroffen würden, ſie hierin einen weiteren Antrieb zur Ehe finden möchten; wenigſtens ſei es billig, daß ſie durch dieſe Steuer für ihr Verhalten gleichſam eine Strafe erhielten; — Anſichten, die einer ernſtlichen Widerlegung von der anderen Seite nicht gewürdigt worden ſind. Wir regiſtrieren ſie auch nur der Vollſtändigkeit halber.

ad 7. Endlich wird die Nützlichkeit des unentgeltlichen Volksſchulunterrichts durch die guten Erfahrungen, die man mit der Aufhebung des Schulgeldes hie und da gemacht habe, zu erweiſen geſucht, — ein Moment, das von den Verteidigern der grundſätzlichen Entgeltlichkeit des Unterrichts unter Würdigung der beſonderen örtlichen Verhältniſſe und dergl. nicht beſtritten wird, ohne daß ſie daraus etwas für das Prinzip ſelbſt folgern laſſen wollen, zumal auch den guten Erfahrungen manche recht ungünſtige gegenüberſtehen. Jedenfalls mögen die guten und die üblen Erfahrungen thatſächlich wol oft nur in loſem Zuſammenhange mit der Entgeltlichkeit oder Unentgeltlichkeit des Unterrichts ſtehen; häufiger werden ſie vielmehr auf andere Verhältniſſe zurückzuführen ſein; in der Provinz Poſen beiſpielsweiſe hat die ſeit lange beſtehende Schulgeldfreiheit noch heute nicht die Volksſchule auf eine allen Anforderungen genügende Höhe gehoben, während das Beſtehen von Schulgeld die treffliche Entfaltung der Volksſchule in der Provinz Hannover u. a. nicht zu verhindern vermocht hat.

In eine ſpezielle Kritik aller der in vorſtehendem dargelegten Gründe für und wider das Schulgeld einzutreten, verbietet der Raum; ſie ergiebt ſich ohnehin aus der weiter oben erörterten grundſätzlichen Auffaſſung dieſer Gebühr von ſelbſt. Nur ſoviel darf zuſammenfaſſend an dieſer Stelle vielleicht noch bemerkt werden, daß die Schulgeldfrage theoretiſch lediglich nach dem innern Weſen dieſer beſonderen Gebühr, nicht nach äußerlichen Beimiſchungen zur Sache zu entſcheiden iſt, dann aber wol kaum ſtrittig ſein kann. Vom praktiſchen Standpunkte aus aber darf die Frage, ob es zweckmäßig iſt, einen Teil der Volksſchulunterhaltungskoſten durch Schulgeld zu decken, oder nicht, ſehr wol zur Erwägung geſtellt und je nach den Umſtänden ohne Zweifel mit Fug und Recht bejahend oder verneinend beantwortet werden.

Die thatſächliche Lage der Dinge zeigt denn auch, daß die Geſetzgebung über das Volksſchulgeld in den verſchiedenen Staaten und ſelbſt in den einzelnen Teilen desſelben Staatsgebiets bald den einen, bald den andern Standpunkt zum Ausdruck gebracht hat, ohne daß aber das ſelbſt zum Geſetz erhobene Prinzip überall gleichmäßig zur Durchführung gelangt wäre, wie aus dem Folgenden zu entnehmen iſt.

III. Die geſetzlichen Beſtimmungen über das Schulgeld in der Volksſchule in den einzelnen Staaten Deutſchlands gehen dahin, daß die Entgeltlichkeit entweder grundſätzlich gefordert, oder doch zugelaſſen wird.

1. Für das Königreich Preußen haben, ſolange die in § 25 der Verfaſſungsurkunde geforderte Unentgeltlichkeit des Volksſchulunterrichts durch ein Unterrichtsgeſetz noch nicht eingeführt iſt, teils die Beſtimmungen des Allgemeinen Landrechts, teils beſondere provinzialrechtliche Satzungen noch heute Geltung. Wie ſchon weiter oben angeführt wurde, ſchließen die Verordnungen des erſteren jede Schulgelderhebung aus. Aber ſelbſt da, wo im Geltungsbereiche des Allgemeinen Landrechts provinzialrechtliche Beſtimmungen nicht ein anderes feſtſetzen, iſt die allgemeine Schulgeldfreiheit thatſächlich und herkömmlich doch keineswegs überall zur Praxis geworden, im weiteſten Umfange noch in der Provinz Poſen, im Regierungsbezirk Oppeln und in einzelnen Kreiſen anderer Provinzen. Das Schulgeldherkommen beruht in Preußen teilweiſe auf dem General-Land-Schul-Reglement vom

12. August 1763 (abgedruckt bei von Rönne, Das Unterrichtswesen des preußischen Staates, I., S. 64), teilweise auf anderen älteren Bestimmungen, und wo es besteht, haben die Regierungen nach § 18 f der Instruktion vom 23. Oktober 1817 die Sätze u. s. w. festzustellen und zu regeln. Im einzelnen gilt folgendes:

Die Schulordnung vom 11. Dezember 1845 für die Elementarschulen der Provinz Preußen, jetzt Ost- und Westpreußen, bestimmt in § 43, daß ohne ausdrückliche Genehmigung der Regierung kein Schulgeld, welches nach § 17 übrigens nach einem sechsjährigen Durchschnitte auf das bare Gehalt des Lehrers anzurechnen ist, neu eingeführt und das bestehende nicht erhöht werden darf; wo ein solches aber herkömmlich ist, behält es bei demselben sein Bewenden; für die Kinder armer Eltern muß derjenige, welchem gesetzlich die Verpflichtung der Armenpflege obliegt, das Schulgeld entrichten*). Inwieweit dasselbe thatsächlich noch erhoben wird, ist im Jahre 1878 bei Gelegenheit einer Erhebung über die Kosten der öffentlichen Volksschulen in Preußen (vgl. X Ergänzungsheft zur Zeitschrift des Königlich preußischen statistischen Bureaus) ermittelt worden. Danach betrug das Aufkommen an Schulgeld in den Provinzen Ost- und Westpreußen:

| | im ganzen | in den Städten | auf dem Lande |
|---|---|---|---|
| in den eigentlichen Volksschulen . . . | 410 594 Mk. | 225 442 Mk. | 185 152 Mk. |
| „ „ gehobenen Knaben- und höheren Mädchenschulen (Mittelschulen) . . | 235 224 „ | 235 224 „ | — „ |
| Zusammen: | 645 818 Mk. | 460 666 Mk. | 185 152 Mk. |
| d. h. von den Gesamtkosten | 6,28 Proz. | 15,40 Proz. | 2,53 Proz. |

Nur in einzelnen Kreisen der beiden Provinzen wird gar kein Schulgeld entrichtet.

Für die Provinz Brandenburg und Berlin gelten besondere provinzialrechtliche Bestimmungen betreffs des Schulgeldes nicht. Thatsächlich wird in Berlin ein solches in den Gemeindeschulen, abgesehen etwa von einem Entgelt, den nicht gemeindeangehörige Gastschüler zu zahlen haben, seit 1870 nicht mehr erhoben. In der übrigen Mark und der Markgrafschaft Niederlausitz besteht dasselbe aber überall. Im Jahre 1878 ertrug es in Brandenburg ohne Berlin:

| | im ganzen | in den Städten | auf dem Lande |
|---|---|---|---|
| in den eigentlichen Volksschulen . . | 1 369 063 Mk. | 544 515 Mk. | 824 548 Mk. |
| „ „ gehobenen Knaben- und höheren Mädchenschulen (Mittelschulen) . . | 495 620 „ | 495 620 „ | — „ |
| Zusammen: | 1 864 683 Mk. | 1 040 135 Mk. | 824 548 Mk. |
| d. h. von den Gesamtkosten | 23,40 Proz. | 27,58 Proz. | 19,65 Proz. |

Auch in den Provinzen Pommern und Posen bestehen besondere Bestimmungen neben denen des Allgemeinen Landrechts nicht; nur für den gemeinrechtlichen Teil von Pommern (Neuvorpommern und Rügen) hat das Allerhöchst vollzogene Regulativ vom 29. August 1831, betr. die Unterhaltung der Landschulen, in Art. 3 verordnet, daß jede neu anzulegende Schule u. a. mit einer fixen Besoldung für den Lehrer dotiert werden, gegen

*) Es mag gleich an dieser Stelle erwähnt werden, daß dieser, auch anderweit in Preußen früher mehrfach geltend gemachten Auffassung, wonach das Schulgeld für arme Kinder unter die Armenlasten gehört, durch das Gesetz vom 8. März 1871, betr. die Ausführung des Bundesgesetzes vom 6. Juni 1870 über den Unterstützungswohnsitz, neuerdings der Rechtsboden entzogen ist. Da dessen § 1 den Umfang der Armenpflegepflicht dahin einschränkt, daß die Armenverbände, abgesehen von Obdach, Krankenpflege und Begräbnis, nur zur Gewährung des unentbehrlichen Lebensunterhalts verpflichtet sind, und hierzu im Sinne des Gesetzes der Schulunterricht nicht gehört, so kann der Armenverband in dieser seiner Eigenschaft zur Zahlung von Armenschulgeld gegenwärtig nicht mehr angehalten werden. Wenn in derartigen Fällen das Aufbringen von Schulgeld, insbesondere mit Rücksicht auf rechtlich begründete Ansprüche des Lehrers erforderlich ist, so ist die Deckung der wegen Armut entstehenden Schulgeldausfälle nunmehr eventuell Sache der zur Unterhaltung der Schulen an und für sich verpflichteten Verbände.

letztere aber jede Zahlung von Schulgeld wegfallen soll; Art. 7 desselben Regulativs bezeichnet weiter als wünschenswert und empfiehlt es ausdrücklich, daß auch bei allen schon bestehenden Schulen des platten Landes das bisherige Schulgeld abgeschafft und dafür eine dem Schulgeldbetrage gleichkommende feste Besoldung eingeführt werden möchte. In der That wurden 1878 im ganzen Regierungsbezirk Stralsund nur 1470 Mk. Schulgeld in den Landschulen erhoben, während die entsprechende Einnahme in den städtischen eigentlichen Volksschulen 86 167 Mk. betrug. Der gesamte Schulgeldertrag in den beiden Provinzen stellte sich im genannten Jahre folgendermaßen:

Provinz Pommern:

| | im ganzen | in den Städten | auf dem Lande |
|---|---|---|---|
| in den eigentlichen Volksschulen . . | 1 012 644 Mk. | 525 613 Mk. | 487 031 Mk. |
| „ „ Mittel- und höheren Mädchenschulen . . . . . | 97 675 „ | 97 675 „ | — „ |
| Zusammen: | 1 110 319 Mk. | 623 288 Mk. | 487 031 Mk. |
| d. h. von den Gesamtkosten | 19,66 Proz. | 25,65 Proz. | 15,13 Proz. |

Provinz Posen:

| | | | |
|---|---|---|---|
| in den eigentlichen Volksschulen . . | 219 609 Mk. | 141 082 Mk. | 78 527 Mk. |
| „ „ Mittel- und höheren Mädchenschulen . . . . . | 96 933 „ | 96 933 „ | — „ |
| Zusammen: | 316 542 Mk. | 238 015 Mk. | 78 527 Mk. |
| d. h. von den Gesamtkosten | 6,92 Proz. | 12,90 Proz. | 2,87 Proz. |

In Schlesien hat das Schulreglement vom 18. Mai 1801 für die niederen katholischen Schulen in den Städten und auf dem platten Lande von Schlesien und der Grafschaft Glatz bestimmt, daß es in den Stadtschulen bei dem in jedem Orte gewöhnlichen Schulgelde verbleiben solle; in den Landschulen soll dasselbe, wenn dem Lehrer ein in § 12 a. a. O. festgesetztes Mindesteinkommen gewährt werde, in der Regel zwar fortfallen; aber an Orten, wo die bisherigen Emolumente des Lehrers mit Einschluß des Schulgeldes größer waren, als jenes Mindesteinkommen, kann es bei der „bisherigen Verfassung" bleiben, das unbestimmte Schulgeld aber auf 1 Thaler für den Bauer, auf 12 gGr. für den Gärtner, auf 8 gGr. für den Häusler und auf 4 gGr. für den Einlieger festgesetzt werden, Sätze, welche die Regierungen später mehrfach abgeändert haben. Thatsächlich ist heute das Schulgeld im Regierungsbezirk Oppeln so gut wie ganz beseitigt, ebenso in den vorwiegend katholischen Kreisen der übrigen Provinz. In den evangelischen Schulen besteht es in größerem Umfange, doch auch nicht überall. Die Erhebung vom Jahre 1878 weist folgende Schulgelderträge für die ganze Provinz Schlesien nach:

| | im ganzen | in den Städten | auf dem Lande |
|---|---|---|---|
| in den eigentlichen Volksschulen . . | 1 067 390 Mk. | 269 157 Mk. | 798 233 Mk. |
| „ „ Mittel- und höheren Mädchenschulen . . . . . | 272 567 „ | 271 807 „ | 760 „ |
| Zusammen: | 1 339 957 Mk. | 540 964 Mk. | 798 993 Mk. |
| d. h. von den Gesamtkosten | 11,98 Proz. | 11,94 Proz. | 12,00 Proz. |

In den Provinzen Sachsen, Westfalen und Rheinland ist das Schulgeld hergebracht und nur in einzelnen Teilen bezw. Orten aufgehoben. Eine Darlegung der speziellen rechtlichen Unterlagen dafür ist aus räumlichen Rücksichten unthunlich, da die geschichtliche Zusammensetzung dieser Landesteile aus einer großen Zahl von zum Teil ehemals selbständigen Territorien (Rheinland allein umfaßt deren 171) u. s. w. eine große Breite der Darstellung bedingen würde. Im Jahre 1878 ertrug die Schulgeldeinnahme in der

Provinz Sachsen:

| | im ganzen | in den Städten | auf dem Lande |
|---|---|---|---|
| in den eigentlichen Volksschulen . . | 1 853 665 Mk. | 1 198 330 Mk. | 657 335 Mk. |
| „ „ Mittel- und höheren Mädchenschulen . . . . . | 208 987 „ | 208 987 „ | — „ |
| Zusammen: | 2 064 652 Mk. | 1 407 317 Mk. | 657 335 Mk. |
| d. h. von den Gesamtkosten | 23,96 Proz. | 33,21 Proz. | 15,01 Proz. |

Provinz Westfalen:

| | | | |
|---|---|---|---|
| in den eigentlichen Volksschulen . . | 910 661 Mk. | 391 445 Mk. | 519 216 Mk. |
| „ „ Mittel- und höheren Mädchenschulen . . . . . | 131 881 „ | 121 106 „ | 10 775 „ |
| Zusammen: | 1 042 542 Mk. | 512 551 Mk. | 529 991 Mk. |
| d. h. von den Gesamtkosten | 13,29 Proz. | 17,33 Proz. | 10,84 Proz. |

Provinz Rheinland:

| | | | |
|---|---|---|---|
| in den eigentlichen Volksschulen . . | 1 351 688 Mk. | 487 326 Mk. | 864 462 Mk. |
| „ „ Mittel- und höheren Mädchenschulen . . . . . | 375 154 „ | 373 003 „ | 2 051 „ |
| Zusammen: | 1 726 842 Mk. | 860 329 Mk. | 866 513 Mk. |
| d. h. von den Gesamtkosten | 9,09 Proz. | 10,69 Proz. | 7,91 Proz. |

In den Hohenzollernschen Landen ist das Schulgeld teils gesetzlich (in Sigmaringen) teils thatsächlich beseitigt; nur im Oberamt Hechingen kommt es noch vor.

Für Schleswig-Holstein hat die Allgemeine Schulordnung vom 24. August 1814 (§ 35 bezw. 56) das Schulgeld allgemein abgeschafft und den Lehrern statt dessen überall ein festes Jahresgehalt zugewiesen. Das Verbot der Schulgelderhebung findet indessen in Städten und Flecken nur auf diejenigen öffentlichen Bürgerschulen Anwendung, welche sich innerhalb der in der Allg. Schulordnung vorgeschriebenen Ziele der eigentlichen Volksschule halten, nicht auch auf die sog. Rektoratsklassen und die gehobenen Bürgerschulen; in letzteren wird ein regulativmäßiges Schulgeld entweder für den Lehrer oder für die Schulkasse erhoben. Außerdem ist ein sogenanntes Fremdenschulgeld von $1^1/_2$ Thlr. (4 Mk. 50 Pf.) jährlich für diejenigen Kinder vorgeschrieben, welche die Schule eines fremden Schuldistrikts besuchen, und zwar soll diese Abgabe dem Lehrer als Nebenverdienst zufallen. Welche Kinder als „fremde" anzusehen sind, bestimmt für Holstein speziell eine Bekanntmachung des Ministeriums für die Herzogtümer Holstein und Lauenburg vom 17. September 1856, welches auch die Schulgeldverhältnisse der auf Kosten des Armenwesens unterhaltenen Kinder regelt. Als Erhebungstermin wird Ostern und Michaelis festgesetzt. — Für das Herzogtum Lauenburg (jetzt Kreis gleichen Namens) trifft § 49 der Landschulordnung vom 10. Oktober 1868 die Bestimmung, daß das für jedes Kind zu entrichtende Schulgeld für die Winterschulzeit $22^1/_2$ Sgr. (2 Mk. 25 Pf.) und für die Sommerschulzeit $7^1/_2$ Sgr. (75 Pf.) betragen und jährlich in drei Raten, zu Weihnachten, Ostern und Michaelis nachträglich bezahlt werden soll. Es ist aber jedem Schulverbande freigestellt, den in Schulgeld bestehenden Teil des Diensteinkommens der Lehrer auch auf anderem Wege aufzubringen; nur darf dabei die Belastung der nicht angesessenen Schulinteressenten nicht höher werden, als das vorbezeichnete Schulgeld. Zur Schulgeldzahlung sind alle dem Schulverbande angehörigen schulpflichtigen Kinder verpflichtet. Befreit sind nur die auf höheren Schulen oder von Hauslehrern, nicht aber auch die in Privatschulen unterrichteten schulpflichtigen Kinder, ferner die auf wenigstens vier Monate dispensierten und das vierte und die folgenden gleichzeitig zur Schule gehenden Kinder derselben Familie. Das Schulgeld gebührt dem Lehrer, ist jedoch durch den Schulvorstand einzuziehen. Nicht beitreibliche Schulgeldreste sind, insoweit sie nicht aus den Strafgeldern für Schulversäumnis oder aus sonstigen hierzu bestimmten

Fonds berichtigt werden können, von der Schulgemeinde als Reallaſt nach dem Schulhufenſtande aufzubringen. — Hiernach iſt das Schulgeld in Schleswig-Holſtein in den eigentlichen Volksſchulen namentlich auf dem Lande nicht von erheblicher Bedeutung; es betrug im Jahre 1878:

| | im ganzen | in den Städten | auf dem Lande |
|---|---|---|---|
| in den eigentlichen Volksſchulen . . . | 163 392 Mk. | 143 553 Mk. | 19 839 Mk. |
| „ „ Mittel- und höheren Mädchenſchulen . . . . . | 147 413 „ | 147 413 „ | — „ |
| Zuſammen: | 310 805 Mk. | 290 966 Mk. | 19 839 Mk. |
| d. h. von den Geſamtkoſten | 5,10 Proz. | 14,61 Proz. | 0,48 Proz. |

In der Provinz Hannover hat § 27 des Geſetzes vom 26. Mai 1845 das bis dahin hergebrachte Schulgeld beſtehen laſſen und bezüglich der Höhe desſelben beſtimmt, daß mit Genehmigung des Miniſteriums niedrigere Beträge als 1 Thlr. auf dieſen Betrag erhöht, höhere bis dahin ermäßigt werden können. Indeſſen iſt den Schulverbänden in § 28 auch das Recht beigelegt, mit höherer Genehmigung das Schulgeld ganz abzuſchaffen. Befreiungen treten ein für Kinder, welche eine höhere Lehranſtalt beſuchen oder geeignete Hauslehrer haben, ferner für die wegen körperlicher oder geiſtiger Gebrechen auf wenigſtens ein Vierteljahr dispenſierten und für die eine auswärtige Schule beſuchenden; für das dritte und die folgenden, gleichzeitig zur Schule gehenden Kinder einer Familie kann die Hälfte des Schulgeldes gekürzt werden. Die Entrichtung muß an den Lehrer in ſeiner Wohnung, kann aber auch an eine Kaſſe erfolgen. Die Erhebung geſchieht in vierteljährlichen Raten oder in noch kürzeren Friſten. Rückſtände ſind im Verwaltungszwangsverfahren beizutreiben. Lokale Ordnungen, namentlich in den Städten, enthalten mancherlei Abweichungen hiervon, wofür das Geſetz eben Spielraum beläßt. So beſtimmt die neue Schulordnung für die evangeliſchen Schulen der Stadt Osnabrück beiſpielsweiſe, daß in der Bürgerſchule (gehobenen Volksſchule) das Schulgeld in den unteren Klaſſen 6 Thlr., in der 3. und 2. Klaſſe 8 Thlr. und in der 1. Klaſſe 10 Thlr. betragen ſolle; für das älteſte von drei gleichzeitig die Schule beſuchenden Kindern kann es erlaſſen und für das zweite Kind „bei beſonderem Fleiß und hervorragender Tüchtigkeit“ auf die Hälfte ermäßigt werden, wenn den Eltern die Zahlung nachweislich drückend iſt; für die Volksſchule iſt ein vierteljährliches Schulgeld von 15 Sgr. zu entrichten; es kann jedoch im Unvermögensfalle ganz oder teilweiſe durch die Schulkommiſſion erlaſſen oder bei mehreren Kindern derſelben Familie ermäßigt werden. Thatſächlich hat alſo in Hannover das Schulgeld noch eine größere Bedeutung; die Einnahme daraus betrug im Jahre 1878:

| | im ganzen | in den Städten | auf dem Lande |
|---|---|---|---|
| in den eigentlichen Volksſchulen . . | 1 528 413 Mk. | 498 960 Mk. | 1 029 453 Mk. |
| „ „ Mittel- und höheren Mädchenſchulen . . . . . | 157 123 „ | 157 123 „ | — „ |
| Zuſammen: | 1 685 536 Mk. | 656 083 Mk. | 1 029 453 Mk. |
| d. h. von den Geſamtkoſten | 22,15 Proz. | 26,01 Proz. | 20,24 Proz. |

Im ehemaligen Kurheſſen, jetzigen Regierungsbezirk Kaſſel der Provinz Heſſen-Naſſau, hat nach dem Schulgeſetz vom Jahre 1846 ſowie nach anderen Verordnungen jedes ſchulpflichtige Kind mit gewiſſen lokalen Ausnahmen das ortsübliche Schulgeld in ſeiner Gemeinde zu zahlen; in einzelnen Gemeinden iſt es abgeſchafft. Im ehemaligen Naſſau, jetzigem Regierungsbezirk Wiesbaden, hat das Edikt vom 24. März 1817 das Schulgeld beſeitigt, das Geſetz vom 26. März 1862 über die Gehaltsverhältniſſe der Lehrer an den Elementarſchulen den Gemeinden aber wieder die Befugnis zur Erhebung desſelben beigelegt, und zwar iſt der Gemeinderat ermächtigt, die Erhebung eines Beitrags zu den Unterrichtskoſten bis zum Betrage von 2 fl. = 3 Mk. 40 Pf. für das halbe Jahr von jedem ſchulpflichtigen Kinde zum Beſten der Gemeindekaſſe anzuordnen. Wenn

eine Gemeinde Beiträge aus der Staatskasse in Anspruch nimmt, so hat die Regierung das Schulgeld festzusetzen. Die ehemals hessen-homburgischen und Frankfurtischen Bestimmungen können hier unberücksichtigt bleiben. Das Schulgeld besteht daher verschiedenerorten thatsächlich noch. Im Jahre 1878 ergab es in der ganzen Provinz Hessen-Nassau noch folgende Einnahme:

| | im ganzen | in den Städten | auf dem Lande |
|---|---|---|---|
| in den eigentlichen Volksschulen . . | 458 264 Mk. | 223 076 Mk. | 235 188 Mk. |
| „ „ Mittel- und höheren Mädchenschulen . . . . . | 120 910 „ | 118 260 „ | 2 650 „ |
| Zusammen: | 579 174 Mk. | 341 336 Mk. | 237 838 Mk. |
| d. h. von den Gesamtkosten | 8,90 Proz. | 11,02 Proz. | 6,98 Proz. |

Im ganzen preußischen Staate jetzigen Umfanges ertrug das Schulgeld in den öffentlichen Volksschulen, mit Einschluß der sog. Mittel- und höheren Mädchenschulen, 1871: 10 498 794 Mk. und 1878: 12 975 527 Mk. Durch diese Einnahme wurden im ersteren Jahre 18,87 Proz. und im letzteren noch 12,84 Proz. der Schulunterhaltungskosten gedeckt. Die Kosten des Rückganges dieses Prozentsatzes hat fast ausschließlich der Staat getragen, da der Anteil der Gemeinden und sonstigen Verpflichteten an der Aufbringung der Schullasten sich nur unwesentlich, nämlich von 75,93 Proz. auf 74,86 Proz. vermindert hat. Das ist die Wirkung der neuerlich in der preuß. Unterrichtsverwaltung vorwaltenden Tendenz, welche auf thunliche Beseitigung des Schulgeldes an den eigentlichen Volksschulen gerichtet ist (s. oben unter II. 5. a.). Wenn das darin enthaltene sozialpolitische Prinzip weitere Fortschritte macht, so wird die praktische Durchführung der Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts für Preußen wenigstens die überaus vielseitige Ungleichmäßigkeit der Schulgeldverhältnisse beseitigen. Letzteres wäre zwar sehr wünschenswert, nicht aber die Einführung allgemeiner Schulgeldfreiheit.

2. Für das Königreich Sachsen bietet das Gesetz, das Volksschulwesen betreffend, vom 26. April 1873 in Verbindung mit der Ausführungsverordnung hierzu vom 25. August 1874 die gesetzliche Unterlage für die Erhebung und Bemessung des Schulgeldes. Nach § 7 des Gesetzes haben diejenigen Mitglieder der Schulgemeinde, welchen die Sorge für die Erziehung der die Schule besuchenden Kinder obliegt, ein gewisses Schulgeld zu entrichten. Dieses ist von dem Ortsschulvorstande oder von derjenigen Gemeindebehörde, welche nach der Lokalschulordnung dessen Funktionen versieht, zu bestimmen; es kann nach der Art der Schulen und nach den Vermögens- und Familienverhältnissen der Beitragspflichtigen abgestuft und in der Fortbildungsschule, zu deren Besuch die aus der Volksschule entlassenen Knaben in Ermangelung anderweiter unterrichtlicher Versorgung drei Jahre hindurch verpflichtet sind, ganz erlassen werden. Hierbei ist davon auszugehen, daß das Schulgeld nicht das gesamte Bedürfnis für die Schule decken, sondern nur einen mit dem Vermögen der Kontribuenten im Verhältnis stehenden Beitrag dazu gewähren soll, und zwar hat dieser Beitrag zur Besoldung der Lehrkräfte zu dienen. Für schulpflichtige Kinder armer Eltern ist, soweit nicht besondere Armenschulen bestehen, nach § 50 der Armenordnung vom 22. Oktober 1840 das Schulgeld nach der Hälfte der gewöhnlichen, und wenn Abstufungen stattfinden, des niedrigsten Satzes aus der Armenkasse zur Schulkasse zu zahlen, in welche nach § 10 des Volksschulgesetzes das Schulgeld fließt. Über die Art der Einsammlung, über die Beitreibung der Reste, über die Fristen der Ablieferung und über die Höhe der Einnehmergebühr sind in der Lokalschulordnung die nötigen Bestimmungen zu treffen. Jedoch darf mit der Vereinnahmung niemals ein Lehrer betraut werden. Befreiungen finden, außer bei Fortbildungsschülern, nicht statt; (dies ist in mehrfachen ministeriellen Entscheidungen ausgesprochen und steht mit dem durch das Volsschulgesetz von 1835 geschaffenen Rechtszustande im Einklang; bei Beratung desselben regte die Regierung die Beseitigung des Schulgeldes allerdings an, stieß aber hierbei im Landtage auf Widerstand). Krankheit oder andere Entschuldigungsgründe befreien daher nicht von der Entrichtung des Schulgeldes; nur bei längerer Behinderung

am Schulbesuch kann Ermäßigung gewährt werden, welche eintreten muß, wenn Schüler der konfessionellen Minderheit am Religionsunterricht nicht teilnehmen. Die Lokalschulordnung für die evangelischen Schulen Dresdens vom 24. September 1878 bestimmt, daß das Schulgeld auch für die Ferien und während der Krankheit eines Kindes fortzuentrichten ist, jedoch letzterenfalls nur vier Wochen lang, und bewilligt für Verzicht auf den Religionsunterricht einen Erlaß von 15 Prozent. Hier (in Dresden) findet eine Abstufung übrigens nur nach der Art der Schulen, nicht nach den Vermögensverhältnissen der Pflichtigen statt; doch kann der Schulausschuß in den Bürger- und Bezirksschulen auf Antrag der Eltern für das zweite und folgende Kinder Ermäßigungen bis auf die Hälfte gewähren, auch ist ein bestimmter Teil der Solleinnahme vom Schulgeld zur Errichtung von ganzen und halben Freistellen zu verwenden. Das Bezirksschulgeld ist wöchentlich, das Bürgerschulgeld monatlich im voraus zu zahlen; für Auswärtige wird ein Zuschlag von 20 Proz. bei Dresdener Bürgern, von 50 Proz. bei anderen erhoben. Im ganzen Königreich betrug die Schulgeldeinnahme 1880: 3594178 Mk. oder durchschnittlich 7,62 Mk. pro Schüler; der Durchschnittssatz geht nirgends unter 5,30 Mk. (Inspektionsbezirk Chemnitz II) herab, erreicht aber im Inspektionsbezirk Leipzig I die Höhe von 11,62 Mk.

3. Im Königreich Bayern rechts des Rheins bildet das Schulgeld nach Art. 5 des Schuldotationsgesetzes vom 10. November 1861 ein regelmäßiges Einkommen der Lehrer. Die Entrichtung ist als allgemeine Regel für alle im Schulsprengel wohnenden Schulpflichtigen vorgeschrieben, von welcher eine Ausnahme nur dann Platz greift, wenn entweder eine Freischule besteht, d. h. aus besonderen für diesen Zweck vorhandenen Stiftungen oder sonstigen speziell hierfür bestimmten Quellen dem Lehrer vollständiger Ersatz für das Schulgeld geleistet, oder wenn und soweit letzteres durch anderweite Bezüge ersetzt wird. Eine Verschiebung dieser rechtlichen Grundlage läßt die Gemeindeordnung vom 29. April 1869 insofern zu, als sie die Übernahme des Schulgeldes auf die Gemeindekasse oder dessen Ersatz durch Gemeindeumlagen gestattet. Dasselbe gebührt seiner eigentlichen Bestimmung gemäß dem Lehrer und kann ihm zwar in das gesetzliche Mindestgehalt eingerechnet werden, ist ihm aber auch dann unverkürzt zu verabfolgen, wenn das Mindestgehalt überschritten wird; nur ist im letzteren Falle eine verhältnismäßige Einziehung gemeindlicher Zuschüsse im allgemeinen zulässig. Wenn das Schulgeld mit Einrechnung der übrigen Dienstbezüge das Mindestgehalt nicht erreicht, so kann die Gemeinde dasselbe ausschließlich für sich einziehen und hat dem Lehrer das Mindestgehalt zu zahlen. Letzterer kann demgemäß auch nur für solche Schulgeldausfälle Entschädigung verlangen, durch welche sein „kongruamäßiges" Einkommen verkürzt wird. Befreiungen finden nur für diejenigen statt, welche eine andere, nicht in die Klasse der deutschen Schulen gehörige öffentliche Lehranstalt besuchen, nicht aber für diejenigen, welche Privatunterricht genießen; ferner für diejenigen, welche wegen Mangels einer Schule ihrer Konfession am Wohnorte eine benachbarte deutsche Schule besuchen; weiter für die Kinder und Waisen aller Schullehrer; Unbemittelten kann die Gemeindebehörde Erlaß oder Ermäßigung bewilligen, jedoch ist der entsprechende Betrag da, wo das Schulgeld dem Lehrer als Gehaltsteil zugewiesen ist, aus der Armen- oder Gemeindekasse zu erstatten. Es ist ihm am Schluß jedes Vierteljahrs vollständig auszuzahlen; Rückstände sind aus der Gemeindekasse vorzuschießen. Die Einhebung ist Sache der Gemeindeverwaltung, welcher das Zwangsverfahren gegen Restanten zur Seite steht; die Erhebung durch den Lehrer ist unstatthaft. Die Höhe des Schulgelds ist auf 24 kr. = 70 Pf. für Werktagsschüler und auf 12 kr. = 35 Pf. für Feiertagsschüler vierteljährlich festgesetzt; auf Antrag der Gemeindebehörde können diese Sätze durch die Kreisregierung bis höchstens zum doppelten Betrage erhöht werden. — In der Pfalz, auf welche die Bestimmungen des Art. 5 des Schuldotationsgesetzes vom 10. November 1861 keine Anwendung finden, vielmehr noch die in der pfälzischen Regierungsverordnung vom 20. August 1817, Art. 10—13, enthaltenen besonderen Vorschriften Geltung haben, ist das Schulgeld zur Ergänzung des Unterhalts des Lehrers bestimmt,

ſoweit zur Ausmittelung desſelben die Bezüge aus Schuldienſtgrundſtücken, Stiftungen und Nebenverdienſten (Kirchendienſten) nicht zureichen. Es wird nach Maßgabe des Geſetzes vom 11. Floreal X., Art. 3, durch die Gemeinderäte feſtgeſtellt, ſoll aber in der Regel für jedes ſchulpflichtige Kind wöchentlich 3 kr., jetzt 9 Pf., nicht überſteigen; es iſt auch von allen Privatunterricht genießenden Kindern zu zahlen. Nach einem Regierungserlaſſe vom 20. Auguſt 1842 ſoll jedoch, wo die Gemeindemittel es geſtatten, eine Verminderung und womöglich allmähliche Aufhebung desſelben angeſtrebt werden. Die Befreiung armer Kinder iſt nach dem Armengeſetze vom 29. April 1869, Art. 10. 2 ad 4, ohne Rückſicht auf deren Zahl, eine geſetzliche Pflicht der Heimatgemeinde. Auch in der Pfalz dürfen die Lehrer das Schulgeld nicht unmittelbar von den Eltern erheben, ſondern erhalten dasſelbe in den erſten Tagen jedes Monats durch die Einnehmer ohne Abzug von Hebungsgebühren, welche mit 2 Proz. von der Gemeindekaſſe zu tragen ſind.

4. Im Königreich **Württemberg** iſt nach dem Geſetz vom 6. November 1858 (vgl. auch das Geſetz vom 25. Mai 1865) die Beſeitigung des hergebrachten Schulgeldes in den Volksſchulen an die Bedingung geknüpft, daß die ordentlichen Einnahmen der Schulpflege ohne Umlegung einer neuen Gemeindeſteuer zur Beſtreitung der Schulunterhaltungskoſten ausreichen; doch haben die Gemeinden die Befugnis, auch bei dem Eintreten dieſer Bedingung Schulgeld zu erheben. Die Sätze werden durch Art. 3 des genannten Geſetzes für alle Landſchulgemeinden und für die Städte bis zu 2000 Einwohnern auf 48 kr. = 1,40 Mk., für Städte mit 2000—6000 Einwohnern auf 1 fl. = 1,75 Mk., für Städte mit 6000 und mehr Einwohnern auf 1 fl. 24 kr. = 2,45 Mk. feſtgeſtellt, jedoch werden Erhöhungen und Ermäßigungen durch Gemeindebeſchluß mit Genehmigung der Kreisregierung zugelaſſen. Kinder unbemittelter Eltern, namentlich wenn mehrere derſelben gleichzeitig die Schule beſuchen, ſind nach dem Ermeſſen des Kirchenkonvents ganz oder teilweiſe von der Entrichtung des Schulgeldes frei zu laſſen. Das Schulgeld deckt in Württemberg etwa ein Achtel bis ein Siebentel der Koſten der Volksſchulen.

5. Für das Großherzogtum **Baden** iſt das Volksſchulgeld obligatoriſch. Nach § 53 des Geſetzes vom 19. Februar 1874, welches die einſchlägigen Beſtimmungen des Volksſchulgeſetzes vom 8. März 1868 aufgehoben hat, beträgt das Schulgeld im allgemeinen für jedes Kind, welches die Volksſchule beſucht, in Orten I. bis IV. Klaſſe jährlich wenigſtens 3 Mk. 20 Pf. bis höchſtens 6 Mk., in Orten V. Klaſſe bis 8 Mk., und iſt von den zur Ernährung des Kindes Verpflichteten zu entrichten. Innerhalb dieſer geſetzlichen Grenzen beſtimmt die Staatsverwaltungsbehörde nach Vernehmung des Ortsſchulrats und des Gemeinderats mit Rückſicht auf die örtlichen Verhältniſſe den Betrag des Schulgeldes für jede einzelne Volksſchule. Beſuchen mehrere Kinder einer Familie gleichzeitig die Schule, ſo iſt nur für das erſte der volle Betrag, für das zweite bis vierte dagegen nur die Hälfte und für etwaige weitere Kinder gar kein Schulgeld zu zahlen. Nach § 54 des Geſetzes wird dasſelbe für Rechnung der Gemeindekaſſe in vierteljährlichen Raten erhoben. Die „Betreffniſſe“ der Unvermöglichen hat der zu deren Unterſtützung verpflichtete Armenverband je nach dem Grade ihrer Unvermöglichkeit ganz oder teilweiſe zu beſtreiten. Reſte und Rückſtände ſind nach den Beſtimmungen über die Beitreibung der auf öffentlichem Rechte beruhenden Forderungen der Gemeinden einzuziehen. Die Abführung des Schulgeldes an die Lehrer regelt § 55. Danach iſt den Lehrern, ſtatt des nach der Schülerzahl wechſelnden Schulgeldes aus der Gemeindekaſſe ein Averſum zu entrichten, welches die Staatsverwaltungsbehörde nach der durchſchnittlichen Schülerzahl in den letzten drei abgelaufenen Schuljahren jeweilig für die Dauer der nächſtfolgenden dreijährigen Periode feſtſetzt. Eine derartige neue Feſtſtellung des Averſums hat auch bei jeder Änderung des für ein Kind zu zahlenden Schulgeldbetrages einzutreten. Wenn mehrere Lehrer an einer Volksſchule angeſtellt ſind, ſo wird das Averſum unter dieſelben derart verteilt, daß der Hauptlehrer jedesmal fünfmal ſo viel erhält als ein Unterlehrer. Wenn einer Volksſchule dadurch, daß ſchulpflichtige Kinder eine andere öffentliche Schule

oder eine Privatlehranstalt besuchen oder Privatunterricht erhalten, Schulgelder entgehen, so darf sie nach § 58 dafür keine Entschädigung verlangen*).

6. Im Großherzogtum Hessen hängt nach Art. 86 des Gesetzes vom 16. Juni 1874 die Erhebung von Schulgeld in den Gemeindeschulen von dem Beschlusse des betr. Gemeindevorstandes ab. Es kann in Gemeinden bis zu 2000 Seelen bis auf zwei Gulden jährlich (3 Mk. 50 Pf.), in Gemeinden von über 2000—6000 Seelen bis auf vier Gulden (7 Mk.) jährlich festgesetzt werden; die Erhebung eines höheren Schulgeldes bedarf der Genehmigung des Kreisamts und der obersten Schulbehörde; diese Genehmigung ist auch erforderlich, wenn für die Schulen derselben Altersklasse ein verschiedenes Schulgeld erhoben werden soll. Für alle dieselbe Schule besuchenden Kinder muß das Schulgeld ein gleiches sein; eine Interpretation vom 26. August 1879 hat diese Bestimmung indessen dahin ausgelegt, daß es nur für diejenigen Kinder ein gleiches sein müsse, welche in der Schulgemeinde wohnen und zum Besuche der Schule verpflichtet sind, wonach also beispielsweise von Gastschülern ein höheres Schulgeld erhoben werden kann. Wenn mehrere Kinder derselben Eltern die nämliche Schule besuchen, so ermäßigt sich das Schulgeld für das zweite Kind auf drei Viertel, für das dritte und jedes folgende auf die Hälfte des für ein einzelnes Kind zu zahlenden Betrages. Die Schulgeldeinnahme fließt in die Gemeindekasse und ist nicht mehr den Lehrern zuzuweisen; denjenigen Lehrern, denen bis zum Erlaß des Gesetzes der Bezug derselben zustand, ist statt dessen der in der Besoldungsnote desfalls vorgesehene Betrag als fester Gehaltsteil aus der Gemeinde-

*) Die angeführten Bestimmungen des badischen Gesetzes vom 19. Februar 1874 stehen ganz auf dem Standpunkte, den die finanzwissenschaftliche, politische und staatsrechtliche Betrachtung des Schulgeldes für deutsche Verhältnisse vorzeichnet. Sie sind scharf und gründlich durchdacht und empfehlen sich sehr wol zur Nachahmung. Die Motive zu dem Gesetz enthielten folgende sehr beachtenswerte Ausführungen: „Der Volksschulunterricht ist durch Gesetz und Verfassung gewissermaßen für ein notwendiges Lebensbedürfnis erklärt. Damit sind die Eltern verpflichtet, ihren Kindern solchen ebenso wie Nahrung und Kleidung angedeihen zu lassen. Die Kosten dieses Unterrichts sind also im Prinzip nicht von der Gesamtheit, sondern von dem Einzelnen zu tragen. Das Schulgeld ist zwar nur ein schwacher Ausdruck dieses Prinzips, aber es erinnert doch den Einzelnen an die Rechte wie an die Pflichten, welche er der Schule gegenüber hat. Wenn das Schulgeld somit nicht ein notwendiges Übel, sondern eine im Interesse des Unterrichts wünschenswerte, den Erfolg desselben nicht beeinträchtigende, sondern fördernde Einrichtung ist, so ist deshalb auch nicht jede Erhöhung ängstlich zu vermeiden. — Das Schulgeld ist nicht als eine besondere Belohnung für den Schulhalter zu betrachten, sondern als ein Präzipualbeitrag zum Schulaufwande, der von denjenigen erhoben wird, welchen die Sorge für den Unterricht und die Erziehung der die Schule besuchenden Kinder gesetzlich obliegt. Dasselbe ist daher nicht unmittelbar an den Lehrer, sondern an die Gemeindekasse zu entrichten, und was der Lehrer unter dem Titel „Schulgeld" oder „Schulgeldanteil" aus der Gemeindekasse erhält, ist in Wirklichkeit nichts anderes, als ein Teil seines Gehalts, der nur die Eigentümlichkeit hat, daß der Betrag sich nach der Zahl der die Schule besuchenden Kinder richtet, sich erhöht oder vermindert, je nachdem durch Zunahme oder Abnahme der Schülerzahl die Arbeitslast für den Lehrer größer oder kleiner wird. Diesen Ausführungen gegenüber wurde auf die Bestimmung verzichtet, das Schulgeld als Bestandteil der Lehrerbesoldung ausfallen und an dessen Stelle eine entsprechende Erhöhung des festen Gehalts treten zu lassen. Dagegen hat die Einrichtung, daß der Lehrer genau immer den Betrag von der Gemeinde erhält, welchen diese von den Zahlungspflichtigen einzieht bezw. für die Unvermögenden zuzulegen hat, auch ihre Bedenken: Einmal wird dadurch der Charakter des Schulgeldes als Präzipualbeitrag zum Schulaufwand leicht verwischt, sodaß erfahrungsgemäß das Schulgeld vielfach als eine Art besonderer Belohnung für den Lehrer angesehen wird; sodann erschwert der stete Wechsel der Schülerzahl die Ermittelung des bei mehreren Lehrern jedem derselben zukommenden Anteils, sowie die Erledigung der Schulstelle die Feststellung des Betrages der Zwischengefälle. Darum ist auf die Gewährung von einem dreijährigen Aversum Bedacht zu nehmen. — Vermöge der rechtlichen Natur des Schulgeldes als Vorausbeitrag der Verpflichteten darf dasselbe nicht ganz oder teilweise durch steuerliche Umlagen ersetzt und so auch auf Ortseinwohner, die keine Kinder zur Schule schicken u. s. w., verteilt werden. Die Übernahme auf die Gemeindekasse kann somit nur geschehen, wenn und soweit die Einkünfte der Gemeinde Überschüsse nach Befriedigung aller Gemeindebedürfnisse gewähren."

klasse zu entrichten. Wird für sämtliche Schulen der betr. Altersklasse Schulgeld erhoben, so findet für diejenigen, welche für unvermögend erkannt sind, eine Befreiung von der Entrichtung desselben statt. Bezüglich der Erhebung von Schulgeld in den zu öffentlichen Volksschulen erklärten Konfessionsschulen (Art. 6 des Ges.) hat die oberste Schulbehörde auf Antrag des betr. Schulvorstandes das Geeignete zu beschließen.

7. In den beiden Großherzogtümern Mecklenburg-Schwerin und -Strelitz, woselbst für alle Verhältnisse des öffentlichen Lebens und des öffentlichen Rechts ein Unterschied zwischen dem Domanium und den landständischen Landesteilen (der Ritterschaft und der Landschaft) und außerdem für die Städte Rostock und Wismar besondere gesetzgeberische Vorrechte bestehen, sind auch die Bestimmungen über das Schulgeld nicht einheitlich. Im Domanium ist das Schulgeld eine allgemeine, vom Besitz oder Anzahl schulpflichtiger Kinder unabhängige Kommunallast aller Eingesessenen; bei den Erbzinsstellen (Erbpachthöfen u. s. w.) ist es eine wirkliche Reallast. Da jeder Eingesessene dasselbe zu zahlen hat, ob er Kinder zur Schule schickt oder nicht, so hat es mit dem Schulgelde im Sinne unserer Betrachtung eigentlich nur den Namen gemein und ist in der That ein steuerlicher Schulbeitrag, der übrigens auch von dem Amte in der Regel für längere Zeit festgesetzt, von diesem eingezogen wird und nur mit ministerieller Genehmigung erlassen werden kann. Obschon also diese Beiträge nicht ganz in den Rahmen dieser Darstellung gehören, mag über die Art und Höhe ihrer Bemessung hier doch nachrichtlich bemerkt werden, daß die Besitzer der Zeit- und Erbpachthöfe mit einem Prozentsatze von ihrem Zeit- oder Erbpachtkanon zum Schulgelde herangezogen werden, welcher gegenwärtig bis zu 3000 Mk. des Kanons 15 Mk., bis 6000 Mk. 30 Mk., bis 15 000 Mk. 45 Mk., bis 30 000 Mk. 60 Mk. beträgt u. s. w.; die bäuerlichen Zeit- und Erbpachthufen entrichten 3 Mk. und 1 Scheffel Roggen (28 kg) je nach der Größe ihres Hufenstandes bis zum mehrfachen Betrage, Büdnereien 3 bis 6 Mk. je nach der Größe ihres Kanons, Eigentumsparzellen ebenso mehrere Mark, Häuslereien gewöhnlich 3 Mk., Tagelöhner 2 bis 3 Mk. bis zu ihrem 50. Lebensjahre, Gewerbtreibende 3 bis 30 Mk. je nach dem Umfange ihres Gewerbes. Wegen des Schulgeldes eingeschulter ständischer, besonders ritterschaftlicher Landesteile entscheiden Verträge; wo solche nicht bestehen und die Schulkommunion eine althergebrachte ist, wird der „Schullohn" nur für die Domanialkinder berechnet, und dem Lehrer überlassen, denjenigen der fremden Kinder direkt wahrzunehmen. — In den ständischen Landesteilen soll nach § 4 der landesherrlichen Verordnung zur Verbesserung des Landschulwesens vom 3. April 1879 das Schulgeld künftig für jedes schulpflichtige Kind aufs Jahr 3 Mk., zur Hälfte zu Weihnachten, zur Hälfte zu Ostern jedes Jahres zahlbar, betragen, ohne daß die früher bestandene besondere Vergütung für den Schreib- und Rechenunterricht zu entrichten ist, welcher künftig allen Kindern ohne Unterschied erteilt werden soll. Eine Entfreiung vom Schulgelde tritt auch dann nicht ein, wenn die Schulkinder unter Dispensation vom Besuche der Ortsschule anderweit unterrichtet werden; jedoch sind die Kinder der Gutsherren, Gutspächter und Pastoren wie von der Pflicht zum Besuche der Ortsschule, so von der gesetzlichen Pflicht zur Zahlung des Schulgeldes befreit. Etwaige Rückstände sind auf Anzeige des Schullehrers durch die Ortsobrigkeit gleich öffentlichen Abgaben kostenfrei beizutreiben. Der Ortsobrigkeit steht es zu jeder Zeit frei, das Schulgeld aufzuheben, wenn sie den Lehrer anderweitig angemessen dafür entschädigt. In den Städten insbesondere ist das Schulgeld verschieden und wird da, wo nicht besondere Armenschulen bestehen, Unvermögenden erlassen, in diesen Fällen in der Regel aber aus der Armenkasse an die Schulkasse erstattet. Der Betrag desselben ist verschieden. Ein Ministerialreskript vom 28. Februar 1874, die Einkommensverbesserung der Lehrerstellen in den Städten betreffend, führt in dieser Beziehung folgendes aus: „Das Schulgeld ist in manchen Orten (Städten) ziemlich niedrig gesetzt. Das unterzeichnete Ministerium muß Bedenken tragen, eine allgemeine Norm in Vorschlag zu bringen, ist jedoch der Ansicht, daß es in den untersten Klassen einer Bürgerschule unbedenklich auf mindestens 12, 15 oder 18 Mk. pro Jahr gesetzt werden kann, je nachdem

4, 5 oder 6 aufsteigende Klassen vorhanden sind." In den Volksschulen beträgt es nirgends unter 3 Mk.

8. Im Großherzogtum Sachsen-Weimar bestimmt das Gesetz über das Volksschulwesen vom 24. Juni 1874 in § 49 über das Schulgeld folgendes: Die Einführung eines Schulgeldes da, wo gegenwärtig keins erhoben wird, wie die Erhöhung und Herabsetzung des bestehenden Schulgeldes erfolgt durch ein Ortsstatut, das der Bestätigung der obersten Schulbehörde bedarf. Das Schulgeld ist nur von denjenigen Kindern zu entrichten, welche die Schule wirklich besuchen. Es muß von der Gemeinde einkassiert werden. Die Kinder der an derselben Schule thätigen Lehrer sowie die Zöglinge der Waisenanstalt sind frei von Schulgeld. Solange eine Gemeinde kein angemessenes Schulgeld erhebt, hat sie keinen Anspruch auf Staatszuschuß zur Ergänzung der Minimaldotation der Lehrerstellen. — Die letzte Bestimmung ist in der Praxis vielfach gleichbedeutend mit obligatorischer Einführung des Schulgeldes.

9. Das Großherzogtum Oldenburg erhielt schon durch Gesetz vom 7. April 1855 für das Herzogtum Oldenburg die gegenwärtige Einrichtung des Unterrichts- und Erziehungswesens und damit die rechtlichen Unterlagen über Erhebung des Schulgeldes. Dasselbe ist u. a. zur Bestreitung des Diensteinkommens der Lehrer zu verwenden. Art. 57 des Gesetzes bestimmt, daß für jedes schulpflichtige Kind der „Schulacht" ohne Unterschied des Alters und der Schulklasse, welche das Kind besucht, ein gleiches Schulgeld zu erheben ist. Dieses Schulgeld wird durch Vereinigung aller früher bestandenen verschiedenen Schulgebühren zu einem Satze festgesetzt und darf in keiner Schulacht unter dem Gesamtbetrage von 60 Groten = 2,50 Mk. (72 Gr. = 3 Mk.) bleiben. Die Bestimmung eines höheren Schulgeldes ist dem Schulacht-Ausschuß unter Beobachtung des Art. 86 des Staatsgrundgesetzes freigestellt, bedarf jedoch der Genehmigung des Ober-Schulkollegiums; letztere ist indessen zur Herabsetzung eines höheren Satzes auf den obigen nicht erforderlich, wenn der dadurch entstehende Ausfall in der Einnahme des Lehrers auf andere Weise gedeckt wird. Der Schulvorstand soll zur Erleichterung minder vermögender Familien bei Geschwistern, welche von derselben Familie unterhalten werden und dieselbe Schule zu gleicher Zeit besuchen, eine Ermäßigung dahin bewilligen, daß für das zweite und jedes folgende Kind nur die Hälfte entrichtet wird. Das Gesuch um Bewilligung einer solchen Ermäßigung ist vor Anfang des Schulsemesters beim Schulvorstande anzubringen. Der dadurch erwachsende Ausfall ist auf die Schulkasse zu übernehmen. Nach Art. 58 muß das gesetzliche Schulgeld für alle schulpflichtigen Kinder bezahlt werden, auch wenn sie die Schule nicht besuchen, mit Ausnahme derer, die entweder eine höhere Schule, welche Staats- oder Gemeindeanstalt ist, oder eine andere Schule derselben Schulacht besuchen; oder welche genügenden häuslichen Unterricht erhalten, wobei jedoch die an dem häuslichen Unterricht teilnehmenden Kinder anderer Familien von der Zahlung nicht befreit sind; oder welche vom Ober-Schulkollegium aus besonderen Gründen einer anderen Schule zugewiesen sind, was indes gegen den Willen der Schulacht nur solange geschehen darf, als durch die zugewiesenen Kinder die Lasten dieser Schulacht in keiner Weise vergrößert werden. Art. 59 läßt die bestehenden Vorschriften wegen Erhebung des Schulgeldes (halbjährige Einziehung durch den Schulrechnungsführer und Abführung des Ertrages an den Lehrer) in Kraft und verpflichtet die Armenbehörden zur Übernahme des Schulgeldes für Armenkinder auf die Armenkasse; im übrigen sind alle Beträge, welche nicht beigängig gemacht werden können oder nach Art. 57 vom Schulvorstande erlassen sind, auf die Schulkasse zu übernehmen und wie andere Schulausgaben aufzubringen. Den in einer Schulacht wohnenden Mitgliedern einer anderen Konfession steht es nach Art. 46 frei, für den Unterricht ihrer Kinder durch Hauslehrer oder konfessionelle Privatschule zu sorgen, und sind sie in diesem Falle von Schulgeld u. s. w. befreit; andernfalls brauchen die Kinder zwar nicht am Religionsunterrichte teilzunehmen, es müssen dann aber alle Schullasten, also auch das Schulgeld, wie von den übrigen Mitgliedern der Schulacht getragen werden. — In dem oldenburgischen

Fürſtentum Lübeck gelten nach dem Geſetz vom 12. September 1857, betr. das Unterrichts- und Erziehungsweſen, im ganzen ähnliche Beſtimmungen, doch iſt hier ein Minimum von 5—6 Mk. feſtgeſetzt. Wenn Kinder nach freier Wahl der Eltern u. ſ. w. eine Volksſchule beſuchen, in welcher ſie nicht ſchulpflichtig ſind, ſo bleibt das dem fremden Lehrer zu zahlende Schulgeld der freien Übereinkunft überlaſſen; doch iſt das ordentliche Schulgeld an die Kaſſe des Ortes zu entrichten, in welchem die Kinder ſchulpflichtig ſind, außerdem auch an diejenige der fremden Gemeinde ein Beitrag von 24 Schilling = 1 Mk. 50 Pf. für jedes Kind zu zahlen (Art. 54 d. Geſ.). Beſucht ein zweites, drittes u. ſ. f. Kind derſelben Familie gleichzeitig die nämliche Schule, ſo iſt es ſchulgeldfrei; auch ſind neben den Kindern, für welche die Armenkaſſe das Schulgeld bezahlt, noch andere dürftige einer zeitlichen Befreiung fähig. An erweiterten Volksſchulen iſt die Überſchreitung des obigen Satzes zuläſſig. — Im Fürſtentum Birkenfeld haben die Gemeinderäte über die Erhebung von Schulgeld zu beſchließen; das Maximum beträgt 2 Mk. für jedes ſchulpflichtige Kind, wobei Ermäßigungen für mehrere gleichzeitig zur Schule gehende Kinder dürftiger Familien zugelaſſen werden. Auch hier liegt dem Schulrechnungsführer die Einziehung und Abführung des Ertrages an den Lehrer ob.

10. Für das Herzogtum Braunſchweig bezeichnet das Geſetz vom 17. April 1873, die anderweite Regulierung der Gehalts- und Penſionsverhältniſſe der Lehrer an den evang.-luth. Gemeindeſchulen u. ſ. w. betreffend, in § 16 unter den Mitteln zur Deckung der Normaleinkommensbeträge auch das Schulgeld und beſtimmt in Anlehnung an das Geſetz vom 24. April 1867 hierüber in § 17: An Schulgeld iſt in denjenigen Landgemeinden, in welchen bis zum 1. Januar 1868 ein Schulgeld von 1 Thlr. gezahlt worden, die Summe von 1 Thlr. 20 Sgr. — in denen bis dahin weniger gezahlt worden, dieſer Minderbetrag nebſt einem Zuſatze von 20 Sgr. —, in denen bis dahin gar kein Schulgeld zu zahlen war, oder die Entſchädigung des Lehrers für den Schulunterricht in anderer Weiſe ſtattgefunden, lediglich der Betrag von 20 Sgr. für jedes nicht befreite Kind zu entrichten. Armen Eltern iſt ganz oder teilweiſe Befreiung, und unbemittelten Eltern, welche drei oder mehr Kinder in die Schule ſchicken, auf ihren Antrag Befreiung für das dritte und die folgenden Kinder zu gewähren. Das Schulgeld für dieſe befreiten Kinder wird aus der Armenkaſſe an die Schulkaſſe gezahlt. Die Erhebung und Ablieferung des Schulgeldes an die betr. Schullehrer geſchieht in der bisherigen geſetzlich vorgeſchriebenen Weiſe, wonach der Lehrer mit der Einziehung nichts zu thun hat. In den Städten ſind die Schulgeldſätze je nach den Orten und Schulklaſſen verſchieden; ſie ſteigen in den oberſten Klaſſen einzelner Bürgerſchulen bis zu dem jährlichen Betrage von 24 Mk.; es finden aber ausgedehnte Befreiungen ſtatt.

11. Im Herzogtum Sachſen-Meiningen kann nach Art. 17 des Volksſchulgeſetzes vom 22. März 1875 jede bürgerliche Gemeinde, welcher die Unterhaltung der Volksſchule obliegt, zur Beſtreitung der Koſten ein Schulgeld erheben. Dasſelbe ſoll auf ein Jahr und für ein Kind, welches die Volksſchule beſucht, in den Städten 1. und 2. Klaſſe (Meiningen, Hildburghauſen, Sonneberg, Saalfeld, Pößneck, Salzungen und Eisfeld) 6 Mk., in den übrigen Städten 4 Mk., auf dem Lande 2 M. 50 Pf., für zwei Kinder derſelben Familie 8, 6 und 3,50 Mk., für drei oder mehr Kinder 10, 8 und 4,50 Mk. in den gleichen örtlichen Abſtufungen nicht überſchreiten. Das Staatsminiſterium, Abteilung für Kirchen- und Schulſachen, kann in Ausnahmefällen ein höheres Schulgeld geſtatten. Kinder oder deren Eltern, welche außerhalb der Gemeinde wohnen, können bis zum dreifachen Betrage obiger Sätze herangezogen werden. Die an der Volksſchule angeſtellten Lehrer zahlen für ihre dieſelbe beſuchenden Kinder kein Schulgeld. Für Kinder dürftiger Eltern kann der Gemeinderat ganz oder teilweiſe Erlaß bewilligen. Kinder, welche eine von einer Religionsgeſellſchaft unterhaltene Volksſchule beſuchen, ſind vom Schulgelde für die Ortsſchule befreit; für Kinder, welche den Religionsunterricht in einer anderen Konfeſſion als derjenigen, nach welcher derſelbe in der Ortsſchule erteilt wird, erhalten, im übrigen aber die letztere beſuchen, tritt Minderung des Schulgeldes um

den fünften Teil ein. Art. 18, welcher unvermögenden Gemeinden Staatszuschüsse, insbesondere zu den Lehrerbesoldungen, zuspricht, setzt gleichzeitig fest, daß eine Gemeinde, solange sie das gesetzlich zulässige Schulgeld nicht erhebt, keinen Anspruch auf diesen Staatszuschuß hat. Nach Art. 25 endlich befreit der Besuch auswärtiger Schulen, gleichwie die Dispensation vom Besuche der Volksschule überhaupt, nur vom Schulgelde am Wohnorte, nicht aber von anderen Leistungen für die Ortsschule.

12. Für das Herzogtum Sachsen-Altenburg bestimmt das Gesetz vom 22. Dezember 1875, betr. einige Verhältnisse des Volksschulwesens ꝛc., in § 1: Für ein jedes die einfache Volksschule besuchende Kind ist ein jährliches Schulgeld von mindestens 6 Mk. an die Gemeindeschulkasse zu entrichten. Dieses Schulgeld ermäßigt sich jedoch, wenn mehrere Kinder eines Schulgemeindegliedes dieselbe Schule besuchen, für das zweite Kind auf zwei Dritteile, für jedes folgende auf die Hälfte des für ein einzelnes Kind zu zahlenden Betrages. Die Erhebung eines höheren Schulgeldes setzt die Genehmigung der oberen Schulbehörde voraus. Die an der Volksschule angestellten Lehrer zahlen für ihre eine solche besuchenden Kinder kein Schulgeld. Sonstige Befreiungen finden nicht statt. Nur solchen Schulgemeinden, welche dauernd in der Lage sind, ohne Beiträge aus der allgemeinen (d. h. staatlichen) Schulkasse alle gesetzlichen Verbindlichkeiten wegen des Schulwesens zu erfüllen, kann von der oberen Schulbehörde nachgelassen werden, ein niedrigeres oder gar kein Schulgeld zu erheben. Für Arme hat der verpflichtete Armenverband einzutreten. Nach § 2 fließt das Schulgeld in die Kasse der Schulgemeinde und ist zunächst zur Deckung der Schullehrerbesoldungen und der Pensionsbeiträge (welche nach § 20 mit 4 Prozent der durchschnittlichen Lehrerbesoldung von den Schulgemeinden an die Staats-Pensionskasse zu zahlen sind) bestimmt. Schulgeldüberschüsse, welche sich hiernach ergeben, sind demnächst zu einem Schulfonds anzusammeln, welcher zur Bestreitung künftiger erhöhter oder außerordentlicher Erfordernisse des Schulwesens zu dienen hat.

13. Im Herzogtum Sachsen-Koburg-Gotha bestehen bezüglich des Schulgeldes für jeden der beiden Teile Gotha und Koburg besondere gesetzliche Verordnungen. In Gotha hängt nach § 15 des Volksschulgesetzes vom 26. Juni 1872 die Erhebung von Schulgeld von dem Beschlusse der betr. Gemeinde ab und erstreckt sich auf alle Kinder, welche die Volksschule besuchen, mit Ausnahme der Waisenpfleglinge und der Kinder eines Volksschullehrers. Bei Feststellung desselben ist der Grundsatz maßgebend, daß von den für Schulzwecke regelmäßig wiederkehrenden Ausgaben, soweit dieselben nicht durch die bisher mit den Schulstellen verbundenen Grundstücksnutzungen und Bezüge aus ständigen Leistungen gedeckt werden, höchstens die Hälfte durch Schulgeld, das übrige aber aus der Gemeindekasse, welcher die Gemeinden die dazu erforderlichen Mittel nötigenfalls durch Auflegung von Gemeindesteuern zu beschaffen haben, aufzubringen ist. In keinem Falle darf das Schulgeld in den Städten Gotha, Ohrdruf und Waltershausen, mit Ausnahme der ersten Bürgerschule in denselben, den Betrag von 4 Thlr. für ein Kind, von 6 Thlr. für zwei Geschwister, von 8 Thlr. für drei und mehr Geschwister, in den übrigen Orten die Hälfte der genannten Beträge übersteigen. Das Schulgeld fließt in die Schulkasse. — In Koburg liegt nach dem Volksschulgesetz vom 27. Oktober 1874 die Errichtung und Unterhaltung der Volksschulen den Gemeinden ob. Sie sind nach Art. 14 befugt, die Mittel zur Bestreitung der Schulunterhaltungskosten durch Gemeindesteuern aufzubringen, können aber auch durch Gemeindebeschluß bestimmen, daß für jeden im Gemeindebezirk wohnhaften Schüler der Volksschule, mit Ausnahme der Kinder der an der betr. Schule angestellten oder bis zu ihrem Tode angestellt gewesenen Lehrer, sowie derjenigen Kinder, für welche die Erziehungskosten aus Armenmitteln bestritten werden, ein Schulgeld an die Gemeindekasse jährlich zu entrichten ist. Letzteres darf in den Landgemeinden den Betrag von 3 Mk. für einen Schüler nicht übersteigen. In der Stadt Koburg wird die Höhe des Schulgeldes, soweit ein solches überhaupt erhoben wird, durch

den Stadtkasse-Etat, in den Städten Neustadt, Rodach und Königsberg durch Ortsstatut festgestellt.

14. Für das Herzogtum Anhalt hat das Gesetz vom 21. Februar 1873, betr. die Bestreitung des Aufwandes für das Volksschulwesen, dahin Bestimmung getroffen, daß der nicht gedeckte Teil der Schulunterhaltungskosten von der Staatskasse bestritten wird, an welche andererseits 40 Proz. des eingehenden Schulgeldes abzuführen sind. Aus den der Gemeinde zufallenden 60 Proz. dieser Einnahme wird eine Ortsschulkasse gebildet, welche unter Aufsicht des Schulvorstandes für den Realaufwand (Heizung, Reinigung, kleine Reparaturen, Lehrmittel) aufzukommen und event. das Fehlende durch Leistungen des Schulverbandes zu empfangen hat. Die Volksschulen sind reine Staatsanstalten, und die Staatskasse hat somit an dem Schulgelde ein direktes Interesse. Die Höhe desselben stuft sich nach einer Bekanntmachung des Herzogl. Konsistoriums vom 27. Januar 1874 in den Bürgerschulen von 2—6 Thlr., in den Volksschulen mit einem Lehrer von 20 Sgr. bis 1 Thlr., in solchen mit zwei Lehrern und mehreren aufsteigenden Klassen von 1 bis 1½ Thlr. ab. Die Minimalsätze bestimmt der Staat, der Schulvorstand aber hat das Recht, die Minimalsätze bis zu 50 Proz. zu erhöhen und arme Kinder vom Schulgeld zu befreien. Die Erhebung und Verrechnung liegt dem Schulvorstande ob. — Die besonderen Schulgesetzgebungen von Anhalt-Dessau und Anhalt-Bernburg sind zwar noch in Geltung, sind aber gerade in vorliegendem Punkte von den auf das ganze Herzogtum bezüglichen Ordnungen durchbrochen.

15. Im Fürstentum Schwarzburg-Sondershausen legt § 3 des Gesetzes über das Volksschulwesen vom 6. Mai 1852 die Entscheidung über Erhebung und Nichterhebung von Schulgeld in die Hände der politischen Gemeinden. § 42 bestimmt weiter: Wo das Schulgeld besteht oder eingeführt wird, fließt es in die Gemeindekasse und ist von dem Gemeindeeinehmer zu erheben. Da, wo es bisher einen Teil der Besoldung des Lehrers bildete, ist ihm der bestallungsmäßige bezw. nach einem Durchschnitt zu berechnende Jahresbetrag desselben in vier gleichen Anteilen und vierteljährlichen Fristen aus jener Kasse zu zahlen. Auf diesen seinen Anspruch hat weder die Aufhebung, Erhöhung oder Verringerung im ganzen, noch die Uneinbringbarkeit oder der Erlaß im einzelnen Einfluß. Die Entscheidung über das Vorhandensein einer die Befreiung bedingenden Dürftigkeit hat der Gemeinderat bezw. die Gemeindeversammlung oder der Gemeindevorstand. Die Eltern oder deren Vertreter sind verpflichtet, das volle Schulgeld für das laufende Vierteljahr zu entrichten, wenn der Eintritt ihrer Kinder oder Pflegebefohlenen auch später als zu Anfang desselben erfolgt.

16. Im Fürstentum Schwarzburg-Rudolstadt ist nach § 21 des Gesetzes über die Volksschulen vom 22. März 1861 das Schulgeld durch die Gemeindeverwaltung einzuheben und nach dem in der Besoldungsdesignation veranschlagten Betrage in vierteljährlichen Raten postnumerando an den Lehrer abzuführen, wobei nach § 23 die Gemeinden für den designationsmäßigen Betrag des Schulgeldes der einzelnen Gemeindeglieder haften.

17. Im Fürstentum Waldeck besteht nach der Schulordnung vom 30. Januar 1846 und nach dem Gesetz vom 1. November 1865 das Schulgeld.

18. Für das Fürstentum Reuß ä. L. hat das Gesetz vom 4. Januar 1874, die Verbesserung des Diensteinkommens der Volksschullehrer betreffend, einige charakteristische Verordnungen über das Schulgeld getroffen. Nach § 3 desselben darf das Schulgeld auf dem Lande und in den niederen Klassen (d. h. in je den drei untersten) der städtischen Schulen bis auf 2 Thlr. jährlich für ein Kind festgestellt werden, ohne daß es hierzu einer besonderen Genehmigung des Fürstlichen Konsistoriums bedarf. „Bevor das Schulgeld auf dem Lande nicht bis auf den Betrag von 1 Thlr. 15 Sgr. für ein Kind erhöht ist, kann zur Erhebung von Anlagen behufs Aufbringung des Lehrergehaltes nicht geschritten werden. Wird durch Festsetzung des Schulgeldes bis auf 1 Thlr. 15 Sgr. für jedes Kind der Schulgemeinde der Betrag des Lehrergehaltes nicht gedeckt, so ist der zu dem Zweck erforderliche Mehrbedarf zur einen Hälfte durch Gemeindeanlagen, zur

andern Hälfte durch Steigerung des Schulgeldes bis auf den Höchstbetrag, welcher ohne Genehmigung des Konsistoriums nicht überschritten werden darf, aufzubringen." Sofern von einer Familie mehr als zwei Kinder gleichzeitig die Schule besuchen, ist für jedes folgende Kind in keinem Falle mehr als 1 Thlr. jährlich zu entrichten. Nach der Verordnung vom 25. Januar 1847 ist das Schulgeld übrigens für jedes Kind vom Tage seiner Aufnahme bis zur Entlassung zu bezahlen; nur für diejenigen Kinder, welche wegen unerreichten Schulziels noch über 8 Jahre hinaus die Schule besuchen müssen, können minderbemittelte Eltern Befreiung davon in Anspruch nehmen.

19. Im Fürstentum Reuß j. L. hat das neue Volksschulgesetz vom 4. November 1870 in den §§ 31 und 32 die Erhebung, die Höhe und den etwaigen Wegfall des Schulgeldes der Bestimmung des Ortsstatuts zugewiesen; bis ein solches ordnungsmäßig in Kraft getreten ist, bleiben die bisherigen Normen bestehen. Für anderweit unterrichtlich versorgte Kinder, welche die Volksschule ihrer Aufenthaltsgemeinde nicht benutzen, darf Schulgeld für diese Schule nicht erhoben werden. Das Schulgeld fließt nach § 47 in die Schulkasse.

20. Für das Fürstentum Schaumburg-Lippe setzt § 27 des Gesetzes über das Volksschulwesen vom 4. März 1875 das jährliche Schulgeld für jedes schulpflichtige Kind der einfachen Volksschule auf 4 Mk. fest. Dasselbe ist nach § 28 jedoch nur von denjenigen Kindern zu entrichten, welche die Schule wirklich besuchen; Kinder der Lehrer an derselben Schule sind schulgeldfrei; außerdem wird für das dritte und folgende Kind derselben Familie nur die Hälfte erhoben; armen Kindern kann durch Beschluß des Schulvorstandes Befreiung bewilligt werden. Nach § 29 wird das Schulgeld postnumerando in vierteljährlichen Raten an die Schulkasse der Schulgemeinde entrichtet, und Reste werden auf Antrag des Schulvorstandes im Wege des Verwaltungszwangsverfahrens beigetrieben.

21. Im Fürstentum Lippe ist durch § 6 des Gesetzes vom 28. Februar 1878, betr. die definitive Regelung des Diensteinkommens der Volksschullehrer, zur Aufbringung der erforderlichen Mittel für Aufbesserung der Lehrergehalte das Schulgeld, welches durch die Verordnung vom 17. Februar 1869 für jedes schulpflichtige Kind auf 3 Mk. festgesetzt war, auf 5 Mk. jährlich erhöht. Für Kinder, welche wegen körperlicher oder geistiger Gebrechen dauernd am Unterrichte nicht teilnehmen können, ist dasselbe nicht zu entrichten. Auch sollen von Personen, welche mehrere Kinder gleichzeitig zur Schule schicken, die zur Steuerstufe Ia der Klassensteuer eingeschätzten das Schulgeld nur für ein Kind, die zur Steuerstufe II eingeschätzten dasselbe nur für zwei Kinder zu zahlen verpflichtet sein.

22. In der Freien Stadt Lübeck bestimmte das Gesetz, das Unterrichtswesen im Freistaate betreffend, vom 29. September 1866, daß das in vierteljährlichen Raten zu entrichtende Schulgeld in den Volksschulen der Stadt bis zum vollendeten 8. Lebensjahre 10 Mark lübisch = 12 Mk. 40 Pf., bis zum vollendeten 11. Lebensjahre 12 Mark 8 Schilling = 15 Mk. 50 Pf., bis zur Entlassung aus der Schule 15 Mark = 17 Mk. 70 Pf., — in den Vorstadtschulen bis zum vollendeten 8. Lebensjahre 4 Mark = 4 Mk. 96 Pf., bis zum vollendeten 11. Lebensjahre 6 Mark = 7 Mk. 44 Pf., bis zur Entlassung aus der Schule 8 Mark = 9 Mk. 92 Pf. jährlich betragen solle; die jedesmalige Erhöhung bei Übertritt eines Kindes in die höhere Altersstufe konnte indessen immer nur am Oster- oder Michaelistermine eintreten. Für das dritte und jedes folgende mehrerer schulbesuchender Kinder derselben Familie war nur die Hälfte obiger Sätze zu entrichten. Bezüglich der öffentlichen Volksschulen in den Landbezirken überließ das Gesetz vom 6. Juni 1863 die Entscheidung über Bestand und Betrag des Schulgeldes den Schulgemeinden und verbot nur, Tagelöhner, selbst wenn sie mehrere Kinder zur Schule schicken, zu einer größeren jährlichen Gesamtleistung für Schulzwecke als 6 Mark = 7 Mk. 44 Pf. zu verhalten. — Wegen der Form der Erhebung bestimmte § 18 der Dienstvorschriften für Hauptlehrer von öffentlichen Volksschulen, daß

bis zur anderweiten Regelung der Schulgelderhebung der Hauptlehrer die von jedem Klassenlehrer für seine Klasse auszuschreibenden Rechnungen nachzusehen und an dem zur Zahlung festgesetzten Tage das Schulgeld entgegenzunehmen habe, wobei ihm nach seiner Anordnung von den übrigen Lehrern Unterstützung zu leisten sei. Das eingenommene Geld war an den betr. Rechnungsführer zugleich mit einem Verzeichnis der Rückständigen abzuliefern. — Im Jahre 1882 hatte dann die Bürgerschaft den Beschluß gefaßt, daß der Unterricht in den Volksschulen des Staates künftig unentgeltlich erteilt werden soll; derselbe ging aber nur mit 50 gegen 47 Stimmen durch, und nach dem neuesten Unterrichtsgesetze vom 17./20. Oktober 1885 besteht das Schulgeld fort. Für dasselbe gelten in allen öffentlichen Schulen gleichmäßig folgende allgemeine Bestimmungen: Das Schulgeld ist vierteljährlich, bei der Gewerbeschule halbjährlich im voraus zu entrichten (Art. 17). Für solche Schüler, die ernsten Fleiß, gutes Betragen und Befähigung bewiesen haben, kann von der Ober-Schulbehörde auf Ansuchen der Eltern oder Angehörigen, wenn dieselben bedürftig sind, das Schulgeld ganz oder teilweise erlassen werden. Über die Fortdauer solcher Vergünstigungen ist vor Beginn jedes Schuljahres Beschluß zu fassen. Dieselben dürfen für jede einzelne Schule höchstens einem Zwanzigstel der Schülerzahl gewährt werden. Die Vergünstigung ist zurückzuziehen, sobald eine der Voraussetzungen, unter denen sie gewährt wurde, wegfällig wird (Art. 18). In den städtischen Volksschulen beträgt das Schulgeld jährlich 12 Mark. Besuchen mehrere Kinder derselben Familie gleichzeitig städtische Volksschulen, in welchen Schulgeld erhoben wird, so ist für das dritte und die folgenden Kinder nur die Hälfte des Schulgeldes zu entrichten (Art. 42). Den in der Stadt und deren Vorstädten wohnhaften Kindern ist auf Anmeldung der Eltern oder deren Stellvertreter der Unterricht unentgeltlich zu erteilen. Die Oberschulbehörde bestimmt diejenigen Schulen, welche von diesen Kindern zu besuchen sind (Art. 43). Für die Volksschulen auf dem Lande und im Städtchen Travemünde schreibt das Gesetz nichts über das Schulgeld vor; es besteht ein solches aber und Art. 63 schreibt u. a. vor, daß der Schulvorstand die Schulgelder für Rechnung der Schulkasse zu erheben hat.

23. In der Freien Stadt Bremen wurden die Schulgeldsätze 1862 für die allgemeine Volksschule der Stadt auf 5—8 Thlr. erhöht, in Vegesack betrugen sie $4^1/_2$ Thlr., in Bremerhafen 5 Thlr.; doch wurden Unbemittelten Ermäßigungen und Befreiungen in beträchtlichem Umfange zugestanden. Nach der obrigkeitlichen Verordnung über das Landschulwesen vom 10. März 1862 wurde das Schulgeld für jedes schulpflichtige Kind vom 1. April desselben Jahres ab für alle Landschulen auf 54 Grote = 2 Mk. 25 Pf. vierteljährlich festgesetzt. Dasselbe ist im Anfang des Vierteljahrs an die Schulkasse zu entrichten, das Kind mag die Schule besuchen oder nicht. Eine Ausnahme tritt nur hinsichtlich der Kinder ein, welche wegen ihres geistigen oder körperlichen Zustandes am Unterrichte nicht teilnehmen können. Dem Schulvorstande wird jedoch die Befugnis beigelegt, das Schulgeld für Kinder solcher Eltern, welche, wenn auch nicht zu den eigentlichen Armen, so doch zu den Bedürftigen zu zählen sind, für das Schuljahr auf 45, 36 oder höchstens 27 Grote (1 Mk. 90 Pf. bis 1 Mk. $12^1/_2$ Pf.) herabzusetzen. Bei dieser Ermäßigung hat der Schulvorstand nicht sowol die Klasse, als vielmehr die Dürftigkeit und die Kinderzahl der betr. Eltern zu berücksichtigen und daher das niedrigere Schulgeld namentlich da eintreten zu lassen, wo mehr als zwei Kinder aus dem nämlichen Hause die Schule besuchen und die Eltern zu den Unvermögenden gehören. Wo dagegen nur ein Kind zur Schule geht, soll nur in ganz ungewöhnlichen Fällen eine Ermäßigung eintreten. „Es hat übrigens niemand das Recht, auf eine solche Herabsetzung überhaupt oder weil sie einem anderen bewilligt worden, Anspruch zu machen; daher auch keine Reklamation wegen deren Nichtbewilligung zulässig ist. Das vierteljährliche Schulgeld der Kinder, welche für Rechnung des Armenwesens in die Schule geschickt werden, soll jedoch auch künftig nur 27 Grote für jedes Kind betragen. Sollten die Eltern und Angehörigen desselben die Wolthat dieses freien Schulbesuchs

verkennen und Schulverſäumniſſe ſolcher Kinder irgend begünſtigen, ſo wird ſofort mit Gefängnisſtrafe gegen ſie verfahren."

24. In der Freien Stadt Hamburg erfolgte die Neuordnung des Unterrichtsweſens durch Geſetz vom 11. November 1870, deſſen § 38 für die öffentlichen Volksſchulen beſtimmte: „Das pränumerando zu entrichtende Schulgeld wird von der betr. Schulkommiſſion nach Maßgabe der Vermögensverhältniſſe der Eltern auf vierteljährlich 10 Mark, 7 Mark 8 Schilling, 5 Mark und 2 Mark 8 Schilling (= 12, 9, 6 und 3 Mk.) feſtgeſtellt. Eltern, welche ein jährliches Einkommen von mehr als 2000 Mark (2400 Mk.) haben, bezahlen den höchſten Satz. Für mehrere Kinder derſelben Eltern, welche gleichzeitig die Schule beſuchen, können Erleichterungen eintreten. Eltern, welche außer ſtande ſind, das geſetzliche Schulgeld zu zahlen, erhalten für ihre Kinder den Unterricht in der öffentlichen Volksſchule unentgeltlich. Das Nähere beſtimmt ein von der Oberſchulbehörde zu erlaſſendes Reglement." In den Übergangsbeſtimmungen ordnete der § 38 an, daß in den Schulen der allgemeinen Armenanſtalt und der Armenanſtalt der Vorſtadt St. Pauli ſofort gegen Schulgeld Kinder Aufnahme finden ſollten; demnächſt, daß für die erſten ſieben Jahre bei neu zu gründenden Schulen das Verhältnis von drei Zahlſchülern zu einem Freiſchüler zu gelten habe, ſo daß in dieſem Zeitraum nur 25 Proz. Freiſchüler in dieſelben aufgenommen werden konnten. Aus dieſem Geſetze ergab ſich alſo, daß in den ſtädtiſchen Volksſchulen, welche früher Armenſchulen ohne Schulgeld waren, nunmehr von dem größeren Teile der Schüler ein Schulgeld nach Maßgabe der Einkommenverhältniſſe der Eltern erhoben wurde.

25. Im Reichsland Elſaß-Lothringen beſtimmt § 2 des Geſetzes vom 4. Juni 1872, betr. die Beſoldung der Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Elementarſchulen, daß der Ertrag des Schulgeldes auf die (in § 1 feſtgeſetzten) Beſoldungen in Anrechnung zu bringen iſt. Die Erhebung von Schulgeld beruht auf dem franzöſiſchen Geſetze über das Unterrichtsweſen vom 15. März 1850, das die Unentgeltlichkeit des Unterrichts als Ausnahme betrachtet, welche wolhabenden Gemeinden ſelbſtändig in beliebigem Umfange zu ſtatuieren überlaſſen bleibt, während Unbemittelten unbedingt Schulgeldfreiheit zu gewähren iſt.

Aus den vorſtehend im einzelnen, vielfach wörtlich aufgeführten geſetzlichen Beſtimmungen ergiebt ſich, daß das Schulgeld in den Staaten des Deutſchen Reichs nicht allein thatſächlich, ſondern auch rechtlich noch in ſehr weitem Umfange beſteht, und daß gerade die neueſten Volksſchul- und ähnlichen Geſetze für die Erhebung dieſer Gebühr den breiteſten Rechtsboden geſchaffen haben, teilweiſe ſogar unter Aufhebung früher beſtandener Unentgeltlichkeit des Volksſchulunterrichts, teilweiſe auch unter Steigerung der hergebrachten niedrigeren Schulgeldſätze. Dieſer ſpeziellere Teil des deutſchen Volksſchulrechts befindet ſich ſomit im weſentlichen in Einklang mit der wiſſenſchaftlichen Theorie des Schulgeldes und entſpricht ihr auch in der Richtung, daß wegen des mitkonkurrierenden öffentlichen Intereſſes am Volksſchulunterricht die Schulgeldeinnahme in der Regel nur einen Teil der Schulunterhaltungskoſten, meiſt der perſönlichen, zu decken beſtimmt iſt; daher einerſeits im allgemeinen niedrige Schulgeldſätze und andererſeits durchgängig Befreiungen oder Ermäßigungen für Unbemittelte und Arme! Auch der praktiſchen Verwaltungspolitik der Staaten oder der Gemeinden iſt meiſtens ein genügender Spielraum für Einführung oder Beſeitigung des Schulgeldes gelaſſen; darum thatſächlich gänzliche Unentgeltlichkeit in einzelnen Gemeinden oder Landesteilen neben höchſter zuläſſiger Ausmeſſung des Entgelts für den Unterricht in anderen! In dem größten deutſchen Bundesſtaate, in Preußen, wo es an einer gleichmäßigen geſetzlichen Unterlage hierfür fehlt, begegnen wir in neuerer Zeit allerdings dem Beſtreben, das Schulgeld im Verwaltungswege allmählich zu beſeitigen; indeſſen iſt wegen der für Preußen beſonders bedeutſamen finanziellen Seite dieſer Maßnahmen heute kaum zu überſehen, ob auf dem eingeſchlagenen Wege fortgeſchritten werden wird. Neben der theoretiſchen Stellungnahme zum Schul-

gelde hat in vielen deutschen Staaten und Gemeinden die Finanzlage mehrfach das entscheidende Wort in der Schulgeldfrage gesprochen. Es ist abzuwarten, ob diese nicht auch in Preußen zum Festhalten an der noch in ausgedehntem Maße bestehenden Praxis der Entgeltlichkeit des Volksschulunterrichts drängen wird.

Was die übrigen Staaten Europas anlangt, so muß auf eine nähere Darstellung der Lage der Gesetzgebung über das Schulgeld an dieser Stelle verzichtet werden, und zwar teils aus räumlichen Rücksichten, teils deshalb, weil die inneren Verschiedenheiten der Schulgesetzgebungen und Schuleinrichtungen eine nutzbringende Vergleichung unter sich und mit deutschen Verhältnissen ohne gleichzeitige genauere Darlegung der volksschulrechtlichen Grundsätze nicht wol zulassen. Es kann hier daher im allgemeinen auf die Artikel über die einzelnen Länder um so mehr verwiesen werden, als es für den vorliegenden Zweck vornehmlich darauf ankam, der vielfach unklaren und schwankenden Stellungnahme zur Schulgeldfrage die grundsätzliche Auffassung der Wissenschaft gegenüberzustellen und an einem einheitlichen Kulturgebiet mit altem und vorzüglichem Schulwesen zu zeigen, wie die gesetzgeberische Behandlung jener Frage, sei es auf dem Boden der Empirie oder der Theorie, über die Entgeltlichkeit oder Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts thatsächlich entschieden hat.

Ebenso bedarf es eines näheren Eingehens auf die Schulgeldverhältnisse der höheren und Fachlehranstalten nicht, da hierüber kaum eine Verschiedenheit der Ansichten besteht, einer solchen wenigstens eine erhebliche praktische Bedeutung nicht innewohnt. In diesen Anstalten wird, mit ganz vereinzelten Ausnahmen, überall Schulgeld erhoben, jedoch unter Gewährung von Ermäßigungen und Befreiungen an unbemittelte fleißige Schüler. Nur in einzelnen Kantonen der Schweiz (vgl. beispielsweise das Schulgesetz für den Kanton Schaffhausen § 4) ist, soviel bekannt, auch an diesen Anstalten grundsätzliche Schulgeldfreiheit eingeführt. **(A. Petersilie.)**

**Schulgemeinde, Schulgenossenschaft** s. Schulbezirk.

**Schulgerätschaften** s. am Ende des Bandes.

**Schulgesetz.** Die Einrichtungen und Ziele des öffentlichen Unterrichts sind in früheren Jahrhunderten, insbesondere seit der Reformation, durch sogenannte Schulordnungen festgestellt, welche je nach Bedarf und Anlaß entweder für einzelne Schulen und Schulgattungen oder für ganze Länder Giltigkeit hatten und durch die Regierung im Verordnungswege erlassen wurden (s. d. Art. Schulordnung). Erst in neuerer Zeit, namentlich seit der verfassungsmäßigen Beteiligung der Staatsbürger an der Gesetzgebung, ist widerholt auf Erlaß eines Gesetzes gedrungen, welches sich über das gesamte Schulwesen zu erstrecken habe. Die verschiedenen Anläufe zu einem solchen Gesetz sind indes, z. B. in Preußen, wo jener Wunsch am lautesten auftrat, ohne Erfolg geblieben, zum Teil weil man allzu Verschiedenartiges (Schulaufsicht, Schulunterhaltung, Patronat, Rechte und Pflichten der Lehrer, Schularten und ihre rechtliche Stellung, selbst Ziel und Einteilung des Unterrichts) in ein Gesetz zusammenfassen wollte, zum Teil weil für alles dieses oder doch für einzelne Gebietsfächer stark wechselnde Strömungen und selbst grundsätzlicher Zwiespalt, sei es an der leitenden Stelle oder zwischen Regierung und Vertretung oder selbst innerhalb der Vertretung hervorbrachen und die Schöpfung eines einheitlichen und reifen Werkes verhinderten. Namentlich ergab sich eine große Unklarheit über die Bedingungen und den Wirkungskreis der öffentlichen Bildungsanstalten und eine bedenkliche Verwischung der Grenzen zwischen dem Gesetzgebungs- und dem Verwaltungsgebiet. Ja selbst dasjenige, was der selbständigen Thätigkeit der Schulen notwendig anheimfallen muß, sollte hier und da der Bestimmung des Gesetzgebers unterworfen werden. Diese Verwirrung zeigt allerdings die Schwierigkeit der Aufgabe, spricht aber gerade für den Erlaß eines weise begrenzten Gesetzes, da dasselbe einschließlich seiner Vorarbeiten unzweifelhaft die Wirkung haben wird, die Vorstellungen über einen Gegenstand zu klären, der zwar von vielen beurteilt, aber nach seinem Wesen von wenigen verstanden wird. Denn es wollen bei Entwerfung des Gesetzes nicht nur die psychologischen Bedingungen

und das sittlich-religiöse sowie das Wissensziel des Unterrichts beobachtet werden, worüber nur wenige mit befriedigendem Erfolge nachgedacht haben, sondern es kommt auch die geschichtliche Gestaltung des Unterrichtswesens in Betracht, von welcher schlechthin abzuweichen nur einer unverständigen Neuerungssucht einfallen kann, der die Einsicht in die Stetigkeit des gesamten Staats- und Gesellschaftslebens mangelt. Hieraus erhellt, welche Vorsicht bei der Abfassung des Gesetzes geboten ist; das Gesetz selbst wird dadurch weder überflüssig noch unmöglich. Überdies knüpfen sich an unser öffentliches Schulwesen so manigfache Rechte, dasselbe ist ein so einflußreicher Teil des staatlichen Lebens, daß seine gesetzliche Regelung nicht wol umgangen werden kann. Die Frage bliebe freilich immer, ob diese Regelung nicht der fortschreitenden Verwaltung überlassen werden könnte; allein der Fortgang unserer Erörterung wird zeigen, daß eine gesetzliche Feststellung der allgemeinen Verwaltungsnormen den Schulbehörden selbst den Boden zu einer klareren und förderlicheren Wirksamkeit zu ebnen geeignet ist. So viel wird aber schon durch das Gesagte klar, daß die Bestimmungen des Gesetzes allgemein und dehnbar genug sein müssen, um die freie Entwickelung und stetige Umbildung des Schulwesens nicht zu hemmen. Wenn deshalb das Schulgesetz jede ins einzelne gehende Feststellung zu vermeiden hat, so können hier um so mehr nur die allgemeinen Gesichtspunkte für dasselbe angegeben werden; seine besondere Gestalt muß sich nach den Landesverhältnissen, nach dem Durchschnitt des allgemeinen Bildungsbedürfnisses und nach dem ganzen Zusammenhang der geistigen Bildungsanstalten richten.

Soll aber das Gesetz den berechtigten Erwartungen entsprechen, so muß es sämtliche Schulen umfassen, welche der allgemeinen Geistesbildung dienen wollen, und es darf überdies die geschichtlich gegebenen Grundlagen nicht verlassen. Zu diesen Grundlagen gehört nicht nur das bisherige Schulwesen selbst in seiner geschichtlichen Entwickelung und ebenso der Fortschritt und innere Zusammenhang der allgemeinen Pädagogik, sondern ganz besonders auch die Gestaltung des kirchlichen Lebens und der kirchlichen Einrichtungen in dem betreffenden Staate. Denn die Kirche ist die größte und vornehmste Erziehungsanstalt eines Volkes und wenn sie in einem gewissen Sinne ihre Wirksamkeit wesentlich auf die Erwachsenen richtet, so fehlt ihr doch einerseits die unmittelbare Einwirkung auf die Jugend nicht und andererseits soll eben die letztere geschickt gemacht werden, um sich ihrer Zeit in das Leben der Gemeinde einzufügen. Eine völlige Trennung der Schule von der Kirche würde also streng genommen nur dort denkbar sein, wo überhaupt keine Kirche bestände; da dieser Fall aber wenigstens in Deutschland nicht vorliegt, so können wir ihn füglich außer Betracht lassen.

Das Schulgesetz soll sich also auf alle Anstalten erstrecken, welche der allgemeinen Jugendbildung bestimmt sind; es muß demnach nicht nur die Elementar-, die mittleren und die höheren Schulen umfassen, sondern auch für die Privatschulen gewisse allgemeine Vorschriften festsetzen. Aus demselben Grunde hat das Schulgesetz nichts mit den Universitäten zu thun, welche zwar auch die allgemeine Geistesbildung pflegen und darstellen, aber eben in diesem Bezuge die von keiner Landesgesetzgebung zu regelnde selbständige Bewegung der Wissenschaften ausdrücken und nur bestimmter äußerer Anordnungen und Hilfsmittel bedürfen, um zu ihrer freien Entfaltung zu gedeihen. Außerdem dienen die Universitäten der Vorbildung für verschiedene weit auseinander gehende Berufsarten; kann es für diese ohne bindende Vorschriften namentlich rücksichtlich des Prüfungswesens nicht abgehen, so ist für dieselben doch innerhalb des Schulgesetzes kein Raum. Und eben so wenig gehören die Fachschulen hierher; dieselben werden mit ihren Einrichtungen besser den einzelnen Verwaltungszweigen überwiesen, denen sie zu gute kommen und welche je nach ihrem Bedürfnis die notwendigen Formen für dieselben, wenn auch nicht ohne eine gewisse Beteiligung der Landesgesetzgebung, feststellen werden.

Es handelt sich also zunächst um die gesetzliche Form für die allgemeinen Volks- oder Elementarschulen und um diese zumeist, da die elementare Bildung das unabweisbare Bedürfnis aller Bevölkerungsschichten ist. Es gehören hierher ferner die Mittel-

schulen, welche für das niedere Gewerbs- und Verkehrsleben die nötige Vorbildung liefern, und endlich die höheren Schulen mit ihren Unterscheidungen in höhere Bürger- und Realschulen und in Gymnasien; ebenso selbstverständlich die entsprechenden Bildungsanstalten für die weibliche Jugend. Außerdem wird der Staat, wie schon bemerkt, gewisser allgemeiner Bestimmungen über das Privatschulwesen nicht entraten können; sofern die Privatschulen auf besondere Rechte keinen Anspruch machen, genügt es, daß der Staat sich das Recht der Genehmigung und der Aufsicht vorbehält, jenes um über die Befähigung der Lehrer und nach Anhörung der betreffenden Gemeinde über das Bedürfnis zu entscheiden, dieses um zu beurteilen, ob die einzelnen Anstalten wenigstens die allgemeinen Unterrichtsforderungen erfüllen. Diesen muß unter allen Umständen entsprochen werden, da kein Kind dem notwendigen Elementarunterricht entzogen werden darf. Denn ein Schulgesetz ist überhaupt nur unter der doppelten, aber in sich zusammenhängenden Bedingung möglich, daß allgemeiner Schulzwang und daß eine gesetzlich geordnete Aufsicht vorhanden sei, welche dem Staat für die Erreichung des unbedingt Notwendigen innerhalb der einzelnen Schularten Bürgschaft leistet.

Um nun die Grenzen des Gesetzes klarer bestimmen zu können, ist zunächst eine Verständigung darüber nötig, was nicht in das Gesetz gehört, sondern entweder den Schulverwaltungsbehörden oder der selbständigen Entwickelung der Schule und der Pädagogik vorbehalten bleiben muß. Denn auch letzteres beides ist nicht gleichwertig, wiewol es in enger Wechselbeziehung steht; eine einsichtige Schulverwaltung wird sich nicht anmaßen, die Bildungswege und Bildungsgrundsätze in allen Einzelheiten zu bestimmen, sondern sie wird aufmerksamen Sinnes beobachten und erwägen, welche Fortschritte und Forderungen sich in dem unmittelbaren Erziehungs- und Unterrichtsleben geltend machen, wie nach der weiteren Entwickelung des Menschengeschlechts andere Mittel und Maßnahmen sich als notwendig erweisen, wie die einzelnen Teile des Unterrichts unter sich und mit der sittlichen Aufgabe der Erziehung in nähere Verbindung treten, wie hiernach die Auswahl und Behandlung des Stoffes sich verändert, und betreffs der höheren Schulen auch, wie dieselben in einem bestimmten Grade von der Entwickelung der Wissenschaften selbst abhängen. Auf alles dieses hat die Schulverwaltung unmittelbar nur einen geringen und jedenfalls kaum einen von vornherein leitenden Einfluß; die Wissenschaften, zu denen auch die Pädagogik unbedingt zu zählen ist, bestimmen selbst die jeweilige Art ihrer Lehrbarkeit, und je tiefer dieselben ihre allgemeinen Grundlagen und den Zusammenhang des gesamten Geisteslebens erkennen, je durchsichtiger und geistiger also ihr Stoff wird, um so nachdrücklicher muß auch ihre Einwirkung auf das Verfahren der Lehrerwelt werden. Denn diese hat ja vor allem den unmittelbaren Trieb, sich aller Mittel zu bemächtigen, durch welche ihre Anstrengung erleichtert und die Frucht ihrer Arbeit gemehrt wird. Die Staatsverwaltung hat also in diesem Bezuge wesentlich nur die Aufgabe, der selbständigen Bewegung der Pädagogik aufmerksam zu folgen, das Berechtigte zu verallgemeinern, übereilte Versuche auf ihre nächste Wirkung einzuschränken und besonders durch ihre Aufsicht die Lehrer selbst zu lebendigem Streben nach wissenschaftlicher und pädagogischer Fortbildung zu ermuntern. Ist aber in diesem inneren Bezuge schon der Einfluß der Verwaltung ein beschränkter, so natürlich noch mehr derjenige der Gesetzgebung. Denn die erstere ist doch, falls sie ihrer Pflicht gemäß stetig beobachtet und sich um das innere Leben der einzelnen Anstalten bekümmert, leichter imstande, dem Fortschritt des Bildungswesens, sei es durch Gestattungen oder durch ihre Vorschriften nachzukommen, während die letztere nur in verhältnismäßig weiten Zeitabschnitten das Errungene gesetzlich festzulegen vermöchte, in der Zwischenzeit aber vermöge ihres allgemeinen und zwingenden Charakters das fortschreitende Leben hemmen und in ungesunde Strebungen leiten müßte.

Die Gesetzgebung hat sich also jeder Bestimmung über das innere Schulleben zu enthalten; sie mag für die verschiedenen Schulen das allgemeine Ziel aussprechen, d. h.

sie mag angeben, für welche Stellung im Leben dieselben vorzubereiten bestimmt sind, und sie mag allenfalls zu diesem Behufe wiewol nur in den allgemeinsten Umrissen die Unterrichtsfächer aufführen, welche die nötige Vorbildung zu gewähren geeignet sind. Allein von jeder genaueren Auswahl des Stoffs oder gar der Lehrmittel hat das Gesetz völlig abzusehen, weil es hierzu durchaus unbefähigt ist und weil es unvermeidlich zu seiner Übertretung auffordern müßte. Dies wird an einem Beispiel sich leicht erkennen lassen. Für die höheren Schulen ist die Mathematik ein unentbehrlicher Lehrgegenstand, und daß dem so sei, kann allenfalls in dem Gesetze einen Platz finden. Welche Teile der Mathematik aber auf den Gymnasien oder den Realschulen zu behandeln sind, dies kann das Gesetz unmöglich bestimmen; denn der Gesetzgeber hat hierüber gar kein Urteil und er kann dies nicht haben, weil die Fortentwickelung der Mathematik als Wissenschaft sich auch in ihren elementaren Teilen und somit auch in dem Schulunterricht fühlbar macht, falls derselbe ein lebendiges Glied im geistigen Leben bleiben will. So findet die neuere Geometrie seit verhältnismäßig kurzer Zeit ihre Verwendung auch in den Schulen, bestimmte Abschnitte der analytischen Geometrie und der sphärischen Trigonometrie lassen sich mit anderen Teilen der Schulmathematik in fruchtbare Verbindung setzen und fördern die Lebendigkeit und Klarheit der Anschauung auch in den bisher behandelten Abschnitten, und ähnliches mehr. Würde nun das Gesetz den mathematischen Lehrstoff auch nur mit einiger Bestimmtheit ausgewählt haben, so würde es der Schulverwaltung, wie der Thätigkeit der einzelnen Schulen unmöglich gemacht haben, den Fortschritten der Wissenschaft und ihrer pädagogischen Verwendbarkeit nachzukommen, es würde somit statt des Lebens den Tod in das Schulwesen verpflanzt und hiermit seinen eigenen Zweck aufgehoben haben. Kann aber das Gesetz nichts über die Auswahl des Stoffs bestimmen, so noch viel weniger über dessen methodische Behandlung, was widerum aus einem Beispiele deutlich erhellt. Bekanntlich hat man die pestalozzische Methode in dankbarer Anerkennung dessen, was sie ihrer Zeit für die formale Verstandesbildung geleistet hat, unseren Volksschulen unverändert erhalten wollen, und man hat sich deshalb in heftigem Widerspruch gegen diejenigen methodischen Anordnungen gewendet, welche nicht sowol im Gegensatz als in berechtigter Ergänzung der pestalozzischen Grundsätze den *Inhalt* des Lehrstoffs zu einer volleren und namentlich harmonischen Wirkung auf die Bildung auch des Gemüts und des Gedächtnisses, kurz auf die Entwickelung des gesamten Menschengeistes verwenden wollen. Man verfiel hierbei in den folgenschweren Irrtum, die neuen Bestimmungen als eine willkürliche Anordnung anzusehen, während dieselben doch in Wahrheit und ihrem Wesen nach schon lange durch den Fortschritt der allgemeinen Pädagogik vorbereitet waren. Besäße nun die ältere Methode eine *gesetzliche* Geltung, so würde hierdurch die Methodik des Volksschulunterrichts zu einem tödlichen Stillstande gezwungen sein, während gegenwärtig kein Zweifel ist, daß das bessere Verfahren sich trotz aller Anfechtungen Bahn brechen wird. Eben dasselbe gilt von den Zuchtmitteln, welche ja in Wahrheit sich mit den Fortschritten der sittlichen Erziehung ändern müssen. Es darf also wol in dem Gesetze gesagt werden, daß eine Erziehungsordnung die sittliche Behandlung der Jugend regeln werde; über den Inhalt dieser Ordnung hat es sich aber jeder Äußerung zu enthalten. Und ebenso wenig läßt sich das Verhältnis zwischen der Schule und der Familie gesetzlich regeln; etwanigen Ausschreitungen der Lehrer bei Handhabung der Zucht wird durch die allgemeine Landesgesetzgebung gesteuert und das Nähere ist widerum der Aufsichtsbehörde, der lebendigen Bewegung der Schulen und der Entwickelung der allgemeinen Sittlichkeit zu überlassen.

Nach Ausscheidung des Ungehörigen handelt es sich also um den berechtigten Inhalt eines Schulgesetzes; derselbe läßt sich im wesentlichen unter folgende vier Gesichtspunkte fassen. Das Gesetz hat sich erstens über die verschiedenen Arten der Schulen, über ihre allgemeine Einrichtung und ihre rechtliche Stellung in dem Bau des Staats auszusprechen, es hat zweitens die Rechte und Pflichten der Lehrer zu bestimmen, drittens hat es die

Rechte und Pflichten der Schulpatronate genau zu umschreiben und endlich soll es das Recht der Staatsregierung feststellen.

Zuerst hat also das Gesetz die verschiedenen Arten der öffentlichen Schulen aufzuführen und ihre Ziele zu bezeichnen, wolgemerkt daß unter diesen Zielen nur im allgemeinen die Lebensstellung zu verstehen ist, zu welcher sie ihre Zöglinge vorbereiten. Nach der jetzigen Entwickelung des staatlichen und bürgerlichen Lebens lassen sich dieser Arten drei bestimmen: die Volks- oder Elementarschulen, die mittleren Bürgerschulen (mehrklassige Stadtschulen, sogenannte Rektorschulen oder ähnliche) und die höheren Schulen. Die ersteren gewähren diejenige Bildung, welche der Staat von jedem seiner Angehörigen unbedingt zu fordern berechtigt ist, und hierbei mag nochmals betont werden, daß das Schulgesetz nur unter der Voraussetzung der allgemeinen Schulpflichtigkeit denkbar ist. Die Notwendigkeit dieses Schulzwanges darzuthun, ist allerdings in Deutschland überflüssig; es mag nur abgesehen von den sonstigen bekannten Gründen darauf hingewiesen werden, daß der Staat, wie er das sittliche Leben der Nation auszudrücken und zu fördern berufen ist, so auch die sittliche Erziehung der Jugend zu leiten hat, daß aber zwischen Verstandesentwickelung und sittlicher Bildung ein unzerreißbarer Zusammenhang besteht und daß demnach beide zugleich durch den allgemeinen Staatszweck jedem Staatsbürger anbefohlen sind. (Vgl. d. Art. Schulzwang.) Die mittleren Bürger- oder mehrklassigen Stadtschulen sollen für das gewerbliche Leben vorbereiten, wie dasselbe namentlich in dem niederen und mittleren Bürgerstande unserer Städte zur Erscheinung kommt. Bis zu einem gewissen Grade kann hierfür allerdings eine gute Elementarbildung als ausreichend gelten; sind indes die Mittel vorhanden, so ist es doch geraten, die Jugend durch einen etwas längeren Aufenthalt in der Schule, durch einen manigfaltiger gegliederten und umfänglicheren Unterricht für die Aufgaben eines einsichtigen Handwerkerstandes vorzubereiten. Eine freiere Beherrschung der Muttersprache und ein etwas ausgedehnterer, wiewol vorsichtig abgemessener und in sich verbundener Unterricht in den sogenannten Realien und in einigen technischen Fächern wird also in diesen Schulen zu dem Elementarunterricht hinzutreten. Die höheren Schulen zerfallen, je nachdem sie für das höhere Verkehrsleben oder für einen wissenschaftlichen Beruf und den unmittelbaren Staatsdienst vorzubereiten haben, in Realschulen (einschließlich der jetzt sogenannten Realgymnasien und der höheren Bürgerschulen) und in Gymnasien (Lyceen, lateinische Schulen u. dgl.). Für diese läßt sich das Lehrziel im Gesetz nicht feststellen, da dasselbe, wie oben ausgeführt, wesentlich durch die Entwickelung der Wissenschaften und andererseits durch die Bedürfnisse des höheren Gewerbestandes bestimmt wird. Die genauere Bezeichnung des Lehrziels fällt also den von der Aufsichtsbehörde zu regelnden Lehrplänen anheim, in denen es möglich ist, die Fortschritte der Wissenschaft und der Lehrkunst zu verwerten. Wenn dennoch hier und da unsere Gesetzgeber den Anspruch erheben, auch für diese Schulen das Lehrziel oder die Auswahl der Lehrfächer im einzelnen bestimmen zu wollen, so wissen sie nicht, was sie thun; denn sie beschädigen hierdurch die innere, d. h. eben die freie Entwickelung der Schulen, welche sie angeblich zu fördern unternehmen. Diesen drei Schularten für die männliche Jugend entsprechen eben so viele für die weibliche, nur daß von den letzteren diejenigen für den Elementarunterricht je nach den Umständen und dem Maße der vorhandenen Mittel mit den Knabenschulen zusammengelegt werden können, und daß für die höheren Töchterschulen die Formen noch weiter und dehnbarer sein müssen, als für die höheren Lehranstalten der männlichen Jugend.

Ob in den Elementarschulen ein Schulgeld von den Eltern erhoben werden soll, darüber wird je nach der Lage der allgemeinen Gesetzgebung eine Bestimmung nicht zu umgehen sein. Es darf zugestanden werden, daß diese Frage je nach der Größe und Wolhabenheit der Gemeinde eine verschiedene Beantwortung zuläßt; im allgemeinen und grundsätzlich ist jedoch die Erhebung eines besonderen Schulgeldes das richtige. Denn die Eltern sind zunächst verpflichtet, für den Unterricht ihrer Kinder zu sorgen, und es ist in der Ordnung, daß sie sich dessen stets bewußt bleiben schon um des Wertes willen,

welchen sie hiernach dem Unterrichte selbst beimessen. (Vgl. d. Art. Schulgeld.) Ein Unterschied zwischen Elementar- und Armenschulen, welcher allerdings als bedenklich angesehen werden kann, wird hierdurch nicht begründet, da der Patron der Schule, also in der Regel die Gemeinde, es doch in der Hand hat, die schlechthin mittellosen von der Zahlung des Schulgeldes zu befreien. Nähere Bestimmungen über die Lehrerbildungsanstalten (Seminarien u. dergl.) gehören nicht in das Gesetz; es genügt zu sagen, daß die Lehrer nach den vom Staate festgesetzten Vorschriften sich über ihre Befähigung zum Lehramt ausweisen müssen. Dagegen eignet sich die Frage, welche staatlichen Rechte sich an die in den verschiedenen Schulen gewährte Bildung knüpfen, eher zu einer gesetzlichen Beantwortung. Der Übergang zur Universität oder zu einer polytechnischen Schule, die Berechtigung zum freiwilligen Heerdienst, zum Eintritt in gewisse höhere und niedere Verwaltungsfächer, der Ersatz bestimmter für andere Berufsarten festgesetzter Prüfungen durch ein befriedigendes Zeugnis gewisser Schulen oder Schulklassen und dem ähnliches finden in dem Gesetz angemessen ihre Erwähnung, teils weil die Eltern um der Zukunft ihrer Kinder willen hierüber genau unterrichtet sein wollen, teils weil die Patronate durch die Gründung und Unterhaltung bestimmter Schulen auch bestimmte äußere Bedürfnisse befriedigen wollen und über die Erfüllung dieses Bedürfnisses klar sehen müssen. Allerdings ist die Abmessung dieser Rechte bis ins einzelne nicht ohne Bedenken; welche Bildung für den freiwilligen Dienst im Heere oder für den Eintritt in einzelne Verwaltungsfächer erforderlich sei, das hängt von dem Fortschritt des allgemeinen Staatslebens ab, und andererseits ist es bedenklich, durch solche äußere Rücksichten einen bestimmenden und unter Umständen störenden Einfluß auf die innere Gestaltung der Schulen ausüben zu wollen. Die Gesetzgebung wird sich also bei Beantwortung dieser Frage vorsichtig verhalten müssen und deshalb gut thun, zwar die Schularten, aber nicht die einzelnen Klassen zu bezeichnen, an deren erfolgreichen Besuch sich jene Rechte knüpfen, das Nähere aber innerhalb eines bestimmten Spielraums der Staatsverwaltung zu überlassen. Hierdurch wird den Schulen ihre rechtliche Stellung innerhalb des Staats deutlich genug angewiesen.

Aber die Schule hat auch, wie schon oben bemerkt, ein notwendiges Verhältnis zur Kirche und deshalb gebührt es sich, falls dies nicht schon aus der Landesverfassung, aus dem geschichtlichen und deshalb rechtlich begründeten Herkommen oder für die einzelnen Anstalten aus dem Stiftungszweck erhellen sollte, hierüber eine feste Bestimmung in das Gesetz aufzunehmen. Denn die religiöse und kirchliche Erziehung des Volks in seinen verschiedenen Schichten ist von übergreifender Bedeutung und andererseits ist das Unterrichts- und Erziehungsleben der einzelnen Anstalten zu sehr von ihrem religiösen Charakter abhängig, um den Einfluß wechselnder Strömungen mit ihren weitgreifenden Folgen vertragen zu können. Es ist eine völlig haltlose Scheidung, wenn man den Unterrichtszweck der Schulen von der sittlich-religiösen Erziehung der Jugend ablösen will; der Bildungsstoff selbst und noch mehr seine Behandlung wird durch die Religion, d. h. durch das Verhalten des Menschen zu seinem letzten und höchsten Zwecke durchgängig wenn auch nicht überall gleich offenkundig bestimmt. Dies kann nur von denjenigen in Abrede gestellt werden, welche die umgestaltende Kraft der Religion an sich selbst nicht erfahren haben; die Schule als ein möglichst wirksames Glied in der Erziehung des Menschengeschlechts ist aber nicht dazu vorhanden, um sich nach der mangelhaften Bildung einzelner zu richten, sondern um diesen Mangel bei der bildsamen Jugend aus allen Kräften zu ergänzen und zu verhüten. Nun kommt uns aber der kirchliche Glaube nur in Gestalt eines bestimmten Bekenntnisses zum Bewußtsein; folglich hat die Schule in ihrem regierenden Gliede, d. h. in dem Lehrer bezw. dem Lehrerkollegium dieses Bekenntnis zum Ausdruck und zu lebendiger Wirksamkeit zu bringen. Daß namentlich die Elementarschule bei der inneren Verbindung ihres Lehrstoffs und der hierdurch bedingten Auswahl desselben dieses Bewußtseins über ihr kirchliches Bekenntnis gar nicht entraten könne, dies kann von niemand verkannt werden, der auch nur ober-

flächlich mit den Grenzen und den möglichen Wegen des Elementarunterrichts bekannt ist. Schon formell würde sich aber sagen lassen, das, was für die weit überwiegende Masse des Volks nötig ist, für einen verhältnismäßig geringen Teil desselben nicht unnötig sein kann, zumal dieser letztere doch nicht etwa jener Elementarbildung entbehren, sondern dieselbe durch anderweitige Bildungsmittel ergänzen soll. Allein auch abgesehen hiervon ergiebt sich aus dem Wesen selbst des höheren Schulunterrichts und noch mehr der hiervon untrennbaren Schulerziehung, daß die Lehrer, wenn sie sich des tiefsten Grundes ihres Glaubens und der höchsten Zwecke ihres Daseins bewußt sind, — und wenn nicht, so sind sie zum Lehramt überhaupt nicht berufen, — gar nicht umhin können, diesem Bewußtsein auch in der Behandlung der Jugend Folge zu geben. Ob ich die gesamte Erziehung, welche *jedem* Lehrer zu leiten obliegt, und ebenso ob ich den Inhalt der meisten Unterrichtsfächer von deistischer oder theistischer, von jüdischer, katholischer oder protestantischer Überzeugung aus behandle, das ist doch, wenn ich mich nicht wesentlicher Übergehungen oder gar der Unwahrheit schuldig machen will, von dem erheblichsten Belang, und somit kann die Schule einer Bestimmung hierüber gar nicht entbehren. Das Sträuben gegen eine solche, soweit es nicht aus Abneigung gegen die Religion oder aus Gedankenlosigkeit entspringt, rührt auch nicht von dem Widerwillen gegen den religiösen Charakter der Schulerziehung, sondern von der Befürchtung her, daß Konfession und Symbolzwang als gleichbedeutend gelten sollen. Diese Furcht ist aber schon deshalb ungegründet, weil der Lehrer gar nicht die Zeit und auch nicht die Mittel hat, um einseitige Symbolik in der Schule zu treiben. Und außerdem will man vielfach die kirchliche Aufsicht über unsere Schulen verhindern; hiervon wird aber weiter unten die Rede sein. Hierbei ist allerdings vorzusehen, daß nicht unzulässige Ansprüche der einzelnen Kirchen, welche nicht in dem Wesen des religiösen Bekenntnisses, sondern in äußeren Herrschaftsgelüsten oder in besonderen Ritualien wurzeln, in den Unterricht oder in die Schuleinrichtungen hineingetragen werden. Durch dieses Gebot der Vorsicht wird aber das Recht der Schule auf einen konfessionellen Charakter nicht aufgehoben.

An sich und im allgemeinen unterliegt auch eine Bestimmung über den konfessionellen Charakter der Schule keinem Bedenken; die Schwierigkeit tritt erst da ein, wo die Bevölkerung konfessionell gemischt ist. Für solche Verhältnisse sind eben die paritätischen (Simultan-)Schulen berechtigt; wie dieselben genauer abzugrenzen und innerlich zu gestalten sind, das muß der Schulverwaltung überlassen bleiben, welche doch vor allem das Ziel verfolgt, daß *alle* Schüler möglichst gut erzogen und unterrichtet werden. Hierfür also die näheren Anordnungen zu treffen, ist schon schwierig genug und kann durch ein Gesetz gar nicht vorgesehen werden; selbst Verwaltungsordnungen können nur das Allgemeine regeln und für das Einzelne kann nur das geschickte und wolbeaufsichtigte Verfahren des Lehrers maßgebend sein. Daß also unsere Schulen, insofern sie allgemeine Bildungsanstalten sind, entweder einen konfessionellen oder einen paritätischen (simultanen) Charakter haben müssen, dies hat das Gesetz auszusprechen; welchen Charakter, das hängt von den örtlichen Umständen ab und ist je nach den Wünschen der Stifter und nach dem Bekenntnisstand des überwiegenden Teils der Bevölkerung in Übereinstimmung mit der Staatsbehörde festzustellen. Aber daß eine Schule *konfessionslos* sein, also gar kein Verhältnis zu einem religiösen Bekenntnis haben solle, kann gar nicht festgesetzt werden, weil es dem Wesen der Schule und ihrem allgemeinen Erziehungszwecke widerspricht.

So viel von der Einrichtung der öffentlichen Schulen; neben ihnen die Privatschulen gänzlich aufzuheben, würde nicht angehen, weil einerseits die Mittel der Gemeinde oder des Staats gar nicht überall, z. B. betreffs des höheren weiblichen Unterrichts dem Bedürfnis nachzukommen vermögen und weil hierin andererseits ein ungerechtfertigter Eingriff in die Rechte der Eltern enthalten wäre, welche ausreichende Gründe haben können, ihren Kindern einen besondern Unterricht geben zu lassen. Aber es würde auch sonst nicht ratsam sein, weil, wie die Geschichte unseres Schulwesens lehrt, derartige Privatanstalten oft genug den Anstoß zu einer heilsamen Entwickelung der Pädagogik

und Didaktik gegeben haben. Es genügt aber, wie oben bemerkt, den zuständigen Gemeinde- und Staatsbehörden das Recht zur Genehmigung, sei es für die Schule oder für die an derselben beschäftigten Lehrer, zuzusprechen und für beide ein geordnetes Aufsichtsrecht festzustellen.

Das Gesetz hat zweitens die Rechte und Pflichten der Lehrer abzugrenzen. Was zunächst die letzteren anlangt, so genügt ein Hinweis auf das allgemeine Staatsdiener- oder Disciplinargesetz, so weit nicht die besondere Berufsaufgabe des Lehrers auch besondere Bestimmungen nötig macht. Dies kann allerdings im Gestatten wie im Verbieten der Fall sein. Einem Richter ist unbedingt untersagt, ein Geschenk von den Parteien anzunehmen; warum der Lehrer gleich unbedingt gehalten sein sollte, die Dankbarkeit der Eltern zurückzuweisen, ist nicht einzusehen. Umgekehrt hat der Lehrer um seiner Erziehungsaufgabe willen sich von manchem fern zu halten, was den Angehörigen anderer Berufsarten gestattet sein mag, oder es fällt auch ein bestimmtes Vergehen bei ihm schwerer ins Gewicht, weil es seine besondere Amtsführung mehr beeinträchtigt. Inwieweit diese Verschiedenheit der Lage in dem Schulgesetze oder in dem allgemeinen Disciplinargesetze Berücksichtigung finden soll, das läßt sich nur nach dem sonstigen Stande der Gesetzgebung entscheiden und hängt von Gründen der Zweckmäßigkeit ab, welche hier im allgemeinen nicht wol erörtert werden können. Die einzelnen Pflichten des Lehrers in Bezug auf die Unterrichtserteilung, auf sein Verhalten gegen seinen Vorgesetzten (Direktor, Schulinspektor) und gegen seine Amtsgenossen und dem ähnliches gehören in die Dienstanweisung, auf welche im Gesetze kurz hinzudeuten ist. Zu den Verpflichtungen für das Lehramt gehört ferner, daß die Vorbildung für dasselbe gesetzmäßig nachgewiesen sei. Diese Verpflichtung ist in dem Gesetze auszusprechen, die Art der Prüfung aber dem besonderen Reglement vorzubehalten. Näher sind dagegen die Rechte der Lehrer hinsichtlich ihrer äußeren Stellung zu bezeichnen. Das Gesetz hat also für alle Lehrer das Recht und die Pflicht einer bestimmten Probezeit (Probejahr oder dem ähnliches) auszusprechen; die notwendige Folge wäre, daß nach befriedigender Zurücklegung dieser Probezeit den Kandidaten auch das Recht der Anstellung, natürlich je nach dem Bedürfnis und der vorkommenden Stellenerledigung, zugestanden würde. Allein der Staat übt das Besetzungsrecht nicht an allen Schulen aus; ein großer Teil der höheren Schulen und überwiegend die Elementar- und mittleren Bürgerschulen gehören den Gemeinden oder einem Privatpatronat an und diesen läßt sich die Verpflichtung zur Anstellung der Kandidaten, etwa nach der Reihenfolge ihrer Prüfung, nicht auferlegen. Selbst wenn sämtliche Anstalten unter demselben Patronat ständen, so kann das Dienstalter nicht unbedingt entscheiden, da das Bedürfnis der einzelnen Schule zunächst maßgebend und die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer nicht nur dem Grade, sondern auch den Fächern nach verschieden ist. In dieser Unbestimmtheit liegt unzweifelhaft ein Grund zur Besorgnis für die Anwärter des Lehramts, welche durch die Mehrfaltigkeit des Patronats noch verstärkt wird. Indes auch in den anderen Verwaltungszweigen beschleunigt oder verzögert sich der wirkliche Eintritt in ein besoldetes Amt je nach der Zahl der Stellenerledigungen wie der Anwärter, und so trifft diese üble Lage alle Beamten zwar nicht in gleichem aber in ähnlichem Verhältnis. Es wird sich deshalb für das Gesetz nur die Bestimmung empfehlen, daß die Kandidaten auch nach zurückgelegter Probezeit das Recht zu weiterer Thätigkeit an einer öffentlichen Schule haben, daß aber ihre wirkliche Anstellung sich nach dem Bedürfnis regeln und bei nachgewiesener Tüchtigkeit möglichst gefördert werden solle. Ebenso kann den Lehrern ein gesetzlicher und unbedingter Anspruch auf Beförderung nicht zugestanden werden, da über die Besetzung der Stellen auch in diesem Bezuge das Bedürfnis der Anstalten entscheidet und überdies den nichtstaatlichen Patronaten das Recht der Wahl nicht beschränkt werden kann. Gegenüber dieser unleugbaren Unsicherheit ist die Frage berechtigt, ob nicht die Anstellung sämtlicher Lehrer lediglich dem Staate zu übergeben sei. Die Gründe für die entgegengesetzte Ansicht sind unter dem Artikel „Besetzungsrecht“ ausgeführt; indes läßt sich für die

Lehrer der höheren Schulen das Bedürfnis einer gleichmäßigeren Beförderung nicht verkennen. Dieſelbe würde ſich für die Staatsanſtalten, wenn auch nicht ohne einige Bedenken, in der Art erreichen laſſen, daß ſämtliche ordentliche und andererſeits ſämtliche Oberlehrer einer Provinz je unter ſich einen Geſamtkörper bildeten, innerhalb deſſen die einzelnen nach ihrem Dienſtalter bei eintretender Stellenerledigung in die höhere Gehaltsſtufe aufrückten; wogegen die erſte feſte Anſtellung, ſowie die Beförderung vom ordentlichen zum Oberlehrer, ſtets die Aufſichtsbehörde nach der perſönlichen Würdigkeit und dem ſachlichen Bedürfnis zu verfügen hat. Hiermit würde freilich die Lage der Lehrer unter ſtädtiſchem oder privatem Patronat noch ungünſtiger als bisher werden, da ſie nicht mehr in eine höhere Gehaltsſtufe an den ſtaatlichen Anſtalten eingeſchoben werden könnten, ſondern auf die ſpärlichen Stellenerledigungen innerhalb ihres Patronats angewieſen blieben. Leichter ließe ſich betreffs der Elementar- und Mittelſchulen ein Syſtem von Gehaltszulagen je nach dem fortſchreitenden Dienſtalter geſetzlich anordnen.

Der Bezug des Gehalts und ein klagbares Recht auf denſelben iſt durch das Geſetz feſtzuſtellen; die Höhe des Gehalts wird in allgemeinen Grundzügen durch einen Normaletat zu beſtimmen ſein, welcher bei feſten Anfangsſätzen zugleich die nötige Rückſicht auf die örtlichen Verſchiedenheiten geſtattet und überhaupt nach Erfüllung der unabweisbaren Forderungen einen gewiſſen Spielraum bietet. In formeller Hinſicht empfiehlt es ſich, dieſen Normaletat unbeſchadet ſeines verpflichtenden Charakters als Anhang zum Schulgeſetz zu behandeln, um ihn je nach eintretendem Bedürfnis um ſo leichter einer Änderung unterwerfen zu können. Es iſt aber unbedenklich, ja notwendig, daß der Staat ſich durch das Geſetz die Befugnis beilegt, die genaue Erfüllung dieſes Normaletats auch für die nichtſtaatlichen Anſtalten durchzuſetzen. Beſitzt eine Stadt oder ein Privatpatron nicht die hierzu erforderlichen Mittel, ſo mag er ſein Patronat an den Staat abtreten oder mit demſelben ein Abkommen über die Gewährung eines Staatszuſchuſſes treffen; die Lehrer dürfen aber unter dieſem Unvermögen nicht leiden.

Kann nun ein allgemeines und unbedingt gleiches Anſtellungsrecht nicht zugeſtanden werden, ſo iſt es doch möglich und überdies ebenſo ratſam als billig, den Anſpruch auf Ruhegehalt (Penſion) für alle Lehrer, gleichviel ob ſie an Staats- oder Gemeindeſchulen angeſtellt ſind, in gleicher Weiſe zu regeln, und zwar gilt dies nicht nur von der Höhe des Ruhegehalts im Verhältnis zu dem Stellengehalt, ſondern auch von der Berechnung der Dienſtzeit. In erſterem Bezuge wird ſich allerdings nur dies erreichen laſſen, daß die Lehrer den übrigen Staatsdienern gleichgeſtellt werden, wenn gleich zugegeben werden mag, daß ihr Beruf in manchem, obwol nicht in jedem Betracht aufreibender iſt. Aber eine Bevorzugung, etwa wie ſie ihnen in Rußland eingeräumt iſt, läßt ſich rechtlich nicht begründen; auch unter den ſonſtigen Staatsämtern fehlt es nicht an ſolchen, welche bald die geiſtige, bald die körperliche Kraft des Beamten beſonders in Anſpruch nehmen, ohne daß hieran ein geſetzlicher Anſpruch auf einen reicheren Ruhegehalt geknüpft werden könnte. Deshalb wird das Syſtem und die Höhe der Penſionszahlung ſich nach den allgemeinen geſetzlichen Beſtimmungen richten müſſen. Die frühere, hier und da noch geltende Anordnung, daß die Penſion nach beſtimmten Dienſtperioden, z. B. von fünf zu fünf Jahren, um eine beſtimmte Gehaltsquote wächſt, iſt unzweckmäßig; vielmehr verdient das Steigen der Penſion für jedes einzelne Dienſtjahr, natürlich um einen entſprechend geringeren Gehaltsanteil, unbedingt den Vorzug und zwar zum Vorteil ſowol der Lehrer als der Schulen. Denn die erſteren kommen ſomit nicht in die Lage, um eines etwas höheren Ruhegehaltes willen ihre Kraft bis zur Erſchöpfung auszunutzen und der Staat darf nicht einen alternden und ſeiner Aufgabe nicht mehr gewachſenen Lehrer aus Rückſicht auf deſſen äußere Lage noch bis zum Ablauf der nächſten Dienſtperiode im Amte laſſen und hierüber das Bedürfnis der Schule ungebührlich außer Auge ſetzen. Es iſt aber wie geſagt nur gerecht und auch der Sache halber ratſam, daß den Lehrern bei der Penſionierung ihre ſämtlichen Dienſtjahre angerechnet werden, gleichviel ob ſie dieſelben an Staats- oder an ſtädtiſchen und Gemeindeſchulen zugebracht

haben. Dies ist leider noch nicht überall der Fall; vielmehr gilt z. B. in Preußen immer noch der Grundsatz, daß die an städtischen Gymnasien und Realschulen angestellten Lehrer nur auf Anrechnung derjenigen Dienstjahre gesetzlichen Anspruch besitzen, welche sie unter ihrem letzten Patronat verbracht haben. Es hat allerdings den Anschein des Rechts, daß jede Gemeinde nur verpflichtet sei, für die ihr selbst geleisteten Dienste die Pension zu zahlen. Allein zunächst muß doch bemerkt werden, daß namentlich die höheren Schulen nicht nur ein örtliches Bedürfnis befriedigen, sondern dem gesamten Staatswol durch Ausbildung solcher Zöglinge dienen, welche später im Staats- und Gewerbeleben in weiten Kreisen thätig sind. Wenn ferner jener Grundsatz für die unmittelbaren Gemeindebeamten, also für die Magistratsmitglieder u. s. w. allerdings gilt, so ist doch eben deshalb auch für diese die Pension im Verhältnis zur Dienstzeit weit günstiger bemessen; es müßten also auch den städtischen Lehrern dieselben höheren Pensionssätze zustehen. Ferner ist aber der jetzige Gebrauch auch für die Schulen nicht ratsam; denn wenn die einzelne Gemeinde nur verpflichtet sein soll, für die *ihr* geleisteten Dienste die Pension zu berechnen, so muß sie, falls sie nicht von der Regel stete Ausnahmen machen will, auf die Möglichkeit verzichten, tüchtige und an anderen Anstalten schon bewährte Lehrer zu berufen, weil diese den bisher erworbenen Pensionsanspruch nicht aufgeben können. Endlich liegt in dieser Bestimmung eine unzweifelhafte Härte für die Lehrer; denn wenn es denselben auch unbenommen ist, mit den städtischen Patronaten über die Anrechnung ihrer früheren Dienstzeit zu verhandeln, so ist zunächst eine solche Verhandlung peinlich und für ihr Verhältnis zu dem neuen Patron mißlich, und zweitens sind sie selten in der Lage, ihrem Verlangen Nachdruck zu geben. Denn abgesehen davon, daß sie bei eigener Bewerbung eine derartige Forderung kaum erheben können, sind sie überhaupt nicht imstande, einen nach Rang, Gehalt oder Wohnort vorteilhaften Ruf abzulehnen; sie müßten also oder sie werden wenigstens in der Regel um des gegenwärtigen Vorteils willen diesem Rufe folgen, und sie nehmen hiermit den späteren Nachteil eines niedrigeren Ruhegehalts in den Kauf, zumal derselbe im Fall ihres früheren Todes oder ihrer nochmaligen Berufung an eine Staatsanstalt nicht eintritt. Ist dies dennoch, wie gewöhnlich, der Fall, so geraten sie gerade dann in eine dürftige Lage, wenn sie Anspruch auf ein sorgenfreies Leben hätten. Mithin soll das Gesetz aussprechen, daß sämtliche Dienstjahre, gleichviel an welchen öffentlichen Schulen verbracht, dem Lehrer bei seiner Verabschiedung angerechnet werden, und hierin liegt auch für die städtischen und Privatpatronate kein sachlicher Nachteil. Denn sie erhalten hierdurch, wie schon gesagt, die Aussicht, auch bewährte Lehrer von anderen Anstalten ohne Schwierigkeit berufen zu können, und da auch von ihren Schulen Lehrer von längerer Dienstzeit in andere Patronatsverhältnisse übergehen, so gleicht sich schließlich die Verpflichtung zur Pensionszahlung aus. Übrigens sollte der Kandidat sogleich beim Beginn der Probezeit vereidigt und hierdurch als Staatsdiener anerkannt, und von hier aus sollte auch seine Dienstzeit berechnet werden, natürlich nach Abzug derjenigen Jahre, welche er etwa aus freiem Antriebe einer Privatschule oder einem anderweitigen Lebenszwecke widmet; durch jene Vereidigung würde in ihm zugleich das Bewußtsein seines Standes und seiner Verantwortlichkeit gekräftigt werden. Daß über den Zeitpunkt der Pensionierung nur die Staatsbehörde und zwar nach den gesetzlichen Bestimmungen entscheiden kann, versteht sich von selbst. Ob über den Rang der Lehrer im Verhältnis zu anderen Klassen der Staatsdienerschaft eine Bestimmung in das Gesetz aufgenommen wird oder nicht, ist eigentlich gleichgiltig, wenn nur der Normaletat einer Zurücksetzung der Lehrer vorbeugt. Eine derartige schematische Rangabstufung bringt weder dem Staate noch den Lehrern wirklichen Nutzen; die letzteren werden sich ohnehin durch ihre Tüchtigkeit und ihre Bildung die nötige Achtung verschaffen.

*Drittens* hat das Schulgesetz die *Rechte* und *Pflichten* der *Patronats*behörde festzustellen. Jeder Patron, es sei der Staat, eine Gemeinde, eine sonstige Körperschaft oder ein einzelner, hat zuerst für die von ihm unterhaltenen Anstalten das Recht der Lehrerwahl, und er darf hierin nur soweit beschränkt werden, als es durch

den allgemeinen Schulzweck geboten wird. Diese Beschränkung richtet sich aber darauf, daß die Staatsbehörde befugt ist, die Berufung unfähiger Lehrer nicht zuzulassen, mag der Mangel an Befähigung ein sittlicher oder wissenschaftlicher sein, oder mögen bei besonders verantwortlicher Stellung, z. B. bei Direktoraten, nur gerade die für dieses Amt erforderlichen Eigenschaften fehlen. Die Bestätigung der Berufung gebührt also der staatlichen Aufsichtsbehörde, die Berufung selbst verbleibt dem Patron, welchem zu diesem Behufe auch verstattet werden muß, sich über die Tauglichkeit der Kandidaten in angemessener Weise eine ungefähre Anschauung zu bilden. Wenn ferner die Aufsicht und Entscheidung über die innere Einrichtung und Verwaltung des Schulunterrichts, über das dienstliche Verhalten der Lehrer, über die Erreichung des Schulzwecks wegen der hierzu erforderlichen technischen Bildung und zur Erzielung gleichmäßiger Leistungen der Staatsbehörde verbleiben muß, so läßt sich doch auch den anderen Patronaten oder den für einzelne Anstalten bestehenden Kuratorien eine gewisse Teilnahme an dem inneren Schulleben zugestehen. Demnach darf diesen Patronaten betreffs der höheren Schulen der vorher von der Aufsichtsbehörde (dem Provinzialschulkollegium u. s. w.) genehmigte Lehrplan mitgeteilt werden, und ebenso wird ihnen das Recht nicht bestritten werden können, durch einen Kommissarius Kenntnis von dem Zustande der Anstalt zu nehmen, um danach die Berufung neuer Lehrer zu bemessen oder der Aufsichtsbehörde etwaige Wünsche vorzutragen; denn eine unmittelbare Einwirkung auf den Schulunterricht, die Lektionsverteilung und dergleichen kann ihnen allerdings nicht eingeräumt werden. Diese Kenntnisnahme soll bei den Elementarschulen durch die städtischen Schuldeputationen, auf dem Lande durch den Schulvorstand vermittelt werden, und unbedenklich wird sie sich auf die Anwesenheit von Patronatskommissarien bei den öffentlichen Prüfungen zu erstrecken haben; an den höheren Schulen ist ihnen bei den Abgangsprüfungen auch das Recht der Stimmabgabe zuzugestehen. Im übrigen wird sich die Teilnahme der Patronate an der inneren Schulverwaltung verschieden für die niederen und die höheren Schulen gestalten müssen: bei jenen darf sie tiefer gehen, sofern die Gemeindeschulbehörde (Stadtschuldeputation, Schulvorstand oder dem ähnliches) auch Mitglieder enthält, denen ein sachliches Urteil zugetraut werden kann. Die höheren Schulen erfordern indes bei ihrer reicheren Gliederung und ihrem Zusammenhange mit anderen Staatsinstituten (Universitäten, technischen Hochschulen u. dgl.) ein technisch durchgebildetes Urteil und eine stete Vergleichung mit anderen Anstalten, wie beides nur von der Aufsichtsbehörde erwartet werden darf. Dem Patronat muß ferner neben der Staatsbehörde die Zustimmung zur Beurlaubung eines Lehrers vorbehalten werden, sofern dieselbe von längerer Dauer ist und wegen der Vertretung besondere Ausgaben verursacht.

Die Regelung der äußeren Schulangelegenheiten gebührt vorbehaltlich einer bestimmten eng zu begrenzenden Staatsaufsicht lediglich dem Patronat. Hierher gehört zunächst die Feststellung des Einnahme- und Ausgabeetats mit der Maßgabe, daß die Patronate hinsichtlich der Höhe des Schulgeldes an die Zustimmung der Staatsbehörde gebunden, und daß sie verpflichtet sind, die wesentlichen Bedürfnisse hinsichtlich der Schulräume, der Schulklassen, der Lehrkräfte und der Lehrmittel zu befriedigen und namentlich den obenerwähnten Normalbesoldungsetat zu erfüllen. Denn die Pflicht, die bestehenden Gemeindeschulen zu unterhalten und vor allen Dingen für einen ausreichenden Elementarunterricht zu sorgen, liegt unter allen Umständen dem Patronat und der von demselben vertretenen Gemeinschaft ob; auch ist es weder angänglich noch rätlich, den Volksschulunterricht von dem Gemeindewesen abzulösen. Kann der Patron, also in der Regel die städtische Verwaltungsbehörde, jenen Bedürfnissen aus Mittellosigkeit nicht nachkommen oder fehlt ihr hierzu der Wille, so ist rücksichtlich der höheren Schulen der Staat so berechtigt als verpflichtet, die betreffende Anstalt aus der Zahl der staatlich anerkannten und mit bestimmten Rechten ausgestatteten Schulen zu streichen, falls er sich nicht mit Rücksicht auf das Bedürfnis oder auf die Geschichte der Anstalt veranlaßt sieht, die Kosten ihrer Unterhaltung ganz oder teilweise zu übernehmen. Hierbei erscheint aber der in den deutschen Reichslanden angenommene Teilungsgrund, nach welchem dem Staate die

Besoldungen, der Gemeinde die sachlichen Aufwendungen zur Last fallen, wenig zweckmäßig, da dann leicht die letzteren unbillig beschränkt werden. Vermag die Gemeinde auch die Volksschule nicht zu unterhalten, so muß der Staat unbedingt eintreten, da er die elementare Bildung unweigerlich von allen seinen Angehörigen fordert. Mit allem Fug ist man deshalb in Preußen neuerdings in die Erwägung eingetreten, ob nicht der Staat die Gemeinden von sämtlichen Schullasten ganz oder zu einem wesentlichen Teile befreien solle; die zusagende Erledigung dieser Frage wird voraussichtlich nur von der Beschaffung der allerdings sehr bedeutenden Geldmittel abhängen. Betreffs der Kassenverwaltung und der Bauangelegenheiten bei nichtstaatlichen Schulen genügt es, daß die Staatsbehörde von ihnen eine übersichtliche Kenntnis erhält, um etwaige ungebührliche Ersparnisse oder unzweckmäßige räumliche Einrichtungen verhindern zu können.

Endlich soll das Gesetz den Wirkungskreis der Staatsschulbehörde bestimmen; derselbe ist bisher teils schon ausdrücklich bezeichnet, teils folgt er aus dem Gesagten. Abgesehen also von allen Anstalten, die dem Patronat des Staats angehören und ihm mit der Pflicht der Unterhaltung zugleich eine uneingeschränkte Einwirkung auf die gesamte Schule übereignen, hat die Staatsbehörde für alle Schulen das Recht der Lehrerprüfung und Lehrerbestätigung und ebenso die Aufsicht über dieselben im weitesten Umfang. Zu dieser Aufsicht gehört nächst der vorbezeichneten Kenntnisnahme von den äußeren Angelegenheiten zuerst die Aufsicht über die Lehrer innerhalb der durch die Dienstanweisung und das allgemeine Disciplinargesetz bestimmten Normen, also auch die schließliche Bestimmung über den Zeitpunkt ihrer Pensionierung; ferner die Bestätigung, beziehentlich die Festsetzung der Unterrichtspläne, die laufende Aufsicht über die Erteilung des Unterrichts und über die Handhabung der Zucht, endlich bei den höheren Schulen die Gliederung in verschiedene Klassen, die Festsetzung der Prüfungsordnungen und die Leitung der Abgangsprüfungen, sofern sich besondere staatliche Rechte an dieselben knüpfen. An den höheren Schulen wird der Staat diese Aufsicht unbeschadet der dem Direktor obliegenden Verantwortlichkeit unmittelbar durch seine technisch gebildeten Kommissarien, die Schulräte, ausüben; an den niederen steht ihm zwar dieselbe Art der Aufsicht und Einwirkung zu, bei der großen Zahl derselben, welche ihm eine stetige Warnehmung seiner Rechte unmöglich macht, wird er aber die laufende Aufsicht solchen Organen übertragen, welche den einzelnen Schulen näher stehen. Von dem Zustande des Elementarunterrichts wird also die Staatsbehörde sich durch geordnete Berichtserstattung der Mittelorgane in Kenntnis erhalten, außerdem aber je nach der zu Gebote stehenden Kraft und Zeit die Schulen auch unmittelbar und in regelmäßigem Wechsel besichtigen. Derartige vermittelnde Organe sind die Orts- und Kreis- (Bezirks-) Schulinspektoren und bis zu einem gewissen oben bezeichneten Grade auch die städtischen Schuldeputationen. Wer für diese Orts- und Kreisaufsicht sich besonders eigne, darüber ist neuerdings mehrfach gestritten worden, und namentlich hat man von einer Seite mit Nachdruck die Forderung geltend gemacht, daß diese Aufsicht nicht durch Geistliche geführt werden solle. Leugnen läßt sich allerdings nicht, daß die Pfarrer und Superintendenten (Dekane, Erzpriester u. s. w.), wenn sie ihrer Pflicht gewissenhaft nachkommen wollen, durch die Schulaufsicht sehr in Anspruch genommen und zum Teil ihren nächsten geistlichen Obliegenheiten entzogen werden, und daß andererseits manchen unter ihnen entweder die Neigung oder die volle Befähigung zu einer lebendigen und eingreifenden Beaufsichtigung abgeht. Hiergegen ist zu bemerken, daß der Aufwand an Zeit und Kraft, welcher dem Geistlichen aus der Schulaufsicht erwächst, sich auch für das sittlich-religiöse Gemeindeleben reichlich durch die bessere Entwickelung der Schule bezahlt macht, und was die mangelnde Neigung oder Fähigkeit der Pfarrer zu dieser Aufsicht anlangt, so hat einerseits die Staatsbehörde die Geistlichen zur gewissenhaften Warnehmung ihrer Pflicht anzuhalten und andererseits ist es für die letzteren bei ihrer sonstigen Bildung nicht schwierig, sich die erforderliche technische Einsicht anzueignen. Gleichwol sind besondere Kreisschulinspektoren durch den Staat dort zu bestellen, wo die Größe der Kreise, die Zahl der Schulen, die Zwiesprachigkeit der Be-

völkerung oder andere erschwerende Umstände dem Superintendenten die ausreichende Führung der Schulaufsicht im Nebenamt unmöglich machen. Daneben hat die päpstliche Herrschsucht und die Sorge um eine vaterländische Erziehung der Jugend den Staat gezwungen, in vielen katholischen Kreisen die Schulaufsicht von dem geistlichen Amte abzuzweigen und einem Staatsbeamten zu übertragen, um nicht die Schulen in den Händen der gegen ihre geistlichen Oberen ohnmächtigen Pfarrer zu Kampfeswerkzeugen Roms gegen den Staat und das Vaterland entarten zu lassen. Hierbei wird jeder Kirche die Aufsicht über den Religionsunterricht ihrer Angehörigen zu wahren sein, und überdies wird eine einsichtige Schulverwaltung stets die Bedeutung der Kirche für die sittlich-religiöse Volkserziehung nie mißachten, sondern ihren Zusammenhang mit der Schule hegen. Soweit also der Wunsch nach Einsetzung weltlicher Kreisschulinspektoren aus Abneigung gegen die Kirche oder etwa aus dem Streben entspringt, den Elementarlehrern ein höheres Amt zugänglich zu machen, verdient er keine Berücksichtigung. In letzterem Betracht liegt ohnehin die Gefahr nahe, daß der ehemalige tüchtige Elementarlehrer als Schulinspektor allzu eng auf Zwangseinbürgerung der von ihm befolgten Methode dringen möchte, während der studierte Mann viel eher befähigt ist, genaue Aufsicht mit Gewährung billiger Freiheit zu vereinigen.

Hiermit ist der wesentliche Inhalt eines allgemeinen Schulgesetzes umschrieben, die einzelnen Bestimmungen desselben hängen zum Teil von den besonderen Landesverhältnissen ab und können nicht überall in derselben Weise getroffen werden. In welcher Weise z. B. die Volksschule von der Gemeinde unterhalten werden soll, ob neben dem Schulgelde oder statt desselben eine besondere Schulsteuer zu erheben und nach welchen Grundsätzen dieselbe den einzelnen Gemeindegliedern aufzuerlegen ist, ob und bis zu welchem Grade den Landschullehrern ein Teil ihres Einkommens in Ackerland und in sonstigen Naturallieferungen zu überweisen ist, von wem und nach welchem Verhältnis für die Landschulen gemischten Patronats (zwischen dem Gutsherrn und der Gemeinde) die Baulast zu tragen, wie überhaupt gemischte Patronate zu regeln, wie der Schulverstand in den Dörfern der Art einzurichten, daß in demselben neben dem Lokalschulinspektor die Gemeinde angemessen vertreten sei, ob und nach welchen Grundsätzen, beziehentlich unter welcher Beitragspflicht für die Elementarlehrer Pensions- und Witwenkassen zu errichten, wie hoch die Besoldung für die Lehrer der verschiedenen Schularten zu bemessen ist, und manches dem ähnliche kann nur nach den eigentümlichen Zuständen jedes Landes, ja zum Teil nur der Provinz geordnet werden. Zweckmäßig wird es überdies nach der oben gemachten Andeutung sein, einzelne Teile dieses großen Gebiets, z. B. über die Unterhaltung der Schulen, über Ruhestand und Ruhegehalt der Lehrer durch besondere Gesetze zu regeln. Hier genügt es die allgemeinen Grundsätze angegeben zu haben, nach welchen jedes Schulgesetz entworfen werden muß; das Einzelne muß der Landes- oder der Provinzialgesetzgebung überlassen bleiben. Sind aber in dieser Weise die allgemeinen Bahnen klar und sicher gezogen, so wird einerseits das für die sittliche und politische Entwickelung jedes Volks so überaus wichtige Schulwesen den Schwankungen enthoben, in welche unklare und unberechtigte Bestrebungen dasselbe hineinzuleiten drohen, und andererseits wird die Schulverwaltung und die Schule selbst sich um so kräftiger und freier entwickeln können. Es mag deshalb zum Schluß nur nochmals betont werden, daß bei Entwerfung eines solchen Gesetzes die größte Umsicht geboten ist; der bildsame und bildungsbedürftige Geist der Jugend ist viel zu fein, zu reich und auch zu empfänglich, um dem rohen Eingreifen Unberufener preisgegeben oder in enge Fesseln eingeschnürt zu werden. **Schrader.**

**Schulgesetze** (Schulordnungen), **Schulstatuten.** Vorstehende beide Ausdrücke werden nicht selten unterschiedslos für die innere Ordnung einer Schulanstalt gebraucht, während sie doch zwei begrifflich verschiedene Dinge bezeichnen; um jenes Mißbrauchs willen mögen sie hier zusammen erörtert werden.

Das Statut einer Schule soll die Grundlage und Form ihres rechtlichen Be-

standes ausdrücken: es darf dem Schulgesetz und der allgemeinen Schulordnung (s. diese Artikel) eines Landes nicht widersprechen, fügt aber zu ihren Bestimmungen dasjenige hinzu, was das besondere Rechtsverhältnis und Ziel dieser einzelnen Anstalt ausmacht. Ein solches Statut ist nötig, wenn eine öffentliche Schule nicht durch den Staat, sondern durch eine Körperschaft innerhalb des Staates, z. B. durch eine Stadt, eine Kirchengemeinde*), einen ständischen Verband**), oder auch durch eine Familie, einen einzelnen***) gegründet, unterhalten, verwaltet wird. Dasselbe hat in diesem Falle das Verhältnis des Anstaltspatrons zu der Staatsverwaltung, die Form der Patronatsvertretung (etwa durch den Magistrat, durch ein besonderes Kuratorium, durch ein Kirchenkollegium), die Pflicht der Unterhaltung, das Recht der Lehrerwahl, das Verhältnis zur Kirche oder zum kirchlichen Bekenntnis auszusprechen. Ein Statut ist ferner für diejenigen Anstalten erforderlich, denen neben dem allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtszwecke noch besondere Aufgaben gestellt sind, z. B. den Gymnasien, welchen ein Alumnat beigegeben ist, oder welche eine besondere religiöse (Gymnasium in Gütersloh) oder Unterrichtsaufgabe (früher das Gymnasium in Elbing) erfüllen sollen. Muster solcher Statuten finden sich in Wiese, Verordnungen und Gesetze Abt. 1. Das Statut hat aber mit dem inneren Leben der Anstalt sich überhaupt nicht zu befassen, so wenig mit dem Verhalten der Lehrer als mit dem der Schüler, auch nicht mit dem sittlich-rechtlichen Verhältnis zwischen der Anstalt und der Familie, da die Regelung dieser Fragen lediglich der Staatsbehörde zusteht und zum Teil durch die allgemeinen Vorschriften, zum Teil durch die Gesetze der einzelnen Anstalt erfolgt.

Diese letzteren heißen eben Schulgesetze oder auch Schulordnungen (diese wol zu unterscheiden von der allgemeinen Schulordnung, durch welche namentlich früher die maßgebenden Bestimmungen für sämtliche Schulen derselben Gattung oder sogar des ganzen Landes getroffen wurden). Mit der Stellung und den Amtspflichten der Lehrer haben diese Schulgesetze nichts zu thun, da hierfür die Dienstinstruktionen und die allgemeinen Staatsdienergesetze bestehen. Höchstens werden sie den Eltern eine Weisung darüber bieten, bei wem diese im Falle der Nachfrage oder der Beschwerde Auskunft oder Recht zu suchen haben. Die Schulgesetze sind vielmehr wesentlich für die Zöglinge einer einzelnen Anstalt und für deren Eltern bestimmt. Wenn gleich sie nach der Lage und Beschaffenheit des Schulorts, ob in den kälteren oder wärmeren Landesteilen, ob große oder kleine Stadt, sich in einzelnen Vorschriften unterscheiden dürfen, so verfolgen sie doch denselben Erziehungs- und Ordnungszweck und werden deshalb auch im ganzen eine gleichartige Gestalt zeigen. Denn sie sprechen aus, was diese Schule von jedem ihrer Zöglinge zu fordern hat und worin sie die Zustimmung und erforderlichenfalls die Unterstützung der Väter oder ihrer Stellvertreter in Anspruch zu nehmen berechtigt ist. Neben den allgemeinen Bedingungen über Aufnahme und Abgang der Zöglinge, Zahlung des Schulgeldes, häusliche Unterbringung und Beaufsichtigung der auswärtigen Schüler, Regelmäßigkeit des Schulbesuchs, Beginn und Schluß des Unterrichts, Teilnahme an den nicht allgemein verbindlichen Unterrichtsfächern (Turnen, Gesang) regeln also die Schulgesetze das Verhalten der Schüler innerhalb der Anstalt nach allgemeinen Geboten der Sitte und der Ordnung und sie binden die Schüler auch außerhalb der Anstalt soweit, als es der sittliche Erziehungszweck derselben und der ihr schuldige Anstand schlechthin erfordern. Sie wenden sich deshalb gegen willkührliche Versäumung des Unterrichts, zu welcher die einseitige Einwilligung des Vaters, z. B. behufs Teilnahme an einem Vergnügen, keineswegs berechtigt, gegen unpassendes Auf- und Hinaustreten der Schüler in die Öffentlichkeit, gegen Teilnahme an Trinkgelagen, Besuch von Gasthäusern u. dergl., und sie beanspruchen für die Befolgung ihrer Anordnungen die unmittelbare Unterstützung des Hauses,

*) Die Burgschule in Königsberg.

**) Die Ritterakademieen in Liegnitz, Brandenburg, Bedburg; z. T. die landwirtschaftlichen Mittelschulen.

***) Das Vitzthum'sche Gymnasium in Dresden, das Gymnasium in Wernigerode.

welches durch regelmäßige Sittenhefte, Censuren, schriftliche Mitteilungen von dem Verhalten seines Kindes in Kenntnis erhalten wird. Haben hierbei die Schulgesetze sich vor Eingriffen in das Recht der Familie sorgfältig zu hüten und ihrerseits überall statt des formellen Rechtsmittels den Weg zur Verständigung mit dem Vater anzubahnen, so dürfen sie andererseits, zumal sie durch die staatliche Aufsichtsbehörde, sei es erlassen oder bestätigt worden, von allen Beteiligten genauen Gehorsam fordern. Es ist zweckmäßig und meist auch üblich, daß diese Forderung vorweg in verpflichtender Form ausdrücklich ausgesprochen wird*). Sie bilden deshalb den Vertrag, welchen die Anstalt mit den Zöglingen und deren Eltern über die Schulerziehung schließt: zeigt sich das Haus gegen diesen Vertrag gleichgiltig oder gar widerwillig, so ist die Schule berechtigt, dem vertragsbrüchigen Hause seine Kinder zurückzugeben und dieses Recht wird zur Pflicht gegen die übrigen Schüler und die allgemeine Anstaltsordnung.

Widerholt ist gegen derartige Schulgesetze der Einwand erhoben worden, daß sie den auf sittliche Freiheit gegründeten Erziehungszweck der Schule durch das Einfügen äußerlicher Gesetzlichkeit beeinträchtigten, daß ihr Inhalt besser durch den persönlichen Einfluß der Lehrer ersetzt werde und daß sie deshalb eher schädlich, mindestens überflüssig seien; die *νόμοι ἄγραφοι* seien an sich wirksamer und deshalb auch hier vorzuziehen. Dies gilt indes von jeder sittlichen Gemeinschaft, und doch kann eine solche bestimmter äußerer Satzungen nicht entbehren, sobald sie eine öffentliche Stellung beansprucht und in andere Lebenskreise eingreift. Beides trifft für die öffentliche Schule zu; sie bedarf deshalb zum Schutz und zur Förderung ihres eigentümlichen Lebens einer äußeren Wehr, innerhalb und mittels deren sie ihrer Aufgabe ungehindert nachgehen kann. Bei der Vielgestaltigkeit und raschen Bewegung unseres nationalen und geselligen Lebens ist diese Wehr gar nicht zu entbehren, welche einerseits schädliche Einflüsse abhalten, andererseits allerdings dem Lehrer eine stete Mahnung sein soll, das äußere Gesetz zur lebendigen Sitte zu machen und auch auf diesem Boden den Zwang zuerst in Gewöhnung umzusetzen und dann zur sittlichen Freiheit zu verklären. Je vollständiger ihm dies gelingt, um so weniger werden Schüler und Eltern das äußere Band empfinden, welches anfänglich und schließlich doch der menschlichen Schwachheit zu Hilfe kommen muß. — Auch für diese Schulgesetze finden sich bei Wiese mehrfache Beispiele; die neueren empfehlen sich durch größere Knappheit und Beschränkung auf das unbedingt Nötige. **Schrader.**

**Schulgottesdienst.** Wenn wir, wie billig, das Wort in seinem ganzen Umfang verstehen, so haben wir in unserer Besprechung zwei an sich verschiedene Dinge unter dieser Aufschrift zu berücksichtigen, einmal den von der Kirche für die Schule gehaltenen Gottesdienst, und sodann die von der Schule für ihre Angehörigen veranstalteten gottesdienstlichen Übungen. Wir wollen jenen mit dem Wort Jugendgottesdienst bezeichnen, diese unter dem Namen Schulandacht zusammenfassen.

Die Teilnahme am kirchlichen Gottesdienst ist eine Sache, die sich für jung und alt von selbst versteht; daß die Schule die Aufgabe hat, die Jugend daran, so viel an ihr ist, zu gewöhnen, unterliegt keinem Zweifel. Freilich ist sie nicht überall, und namentlich in größeren Städten nicht, in der Lage, den Kirchenbesuch als Pflicht ihren Schülern aufzuerlegen und zu kontrollieren; aber sie wird sich der Ermahnung und Aufmunterung dazu teils durch das Wort, teils durch das Beispiel der Lehrer nicht entziehen dürfen, wenn sie auch das beste dem Einfluß des Hauses überlassen muß. An kleineren Orten, zumal wenn der Schule besondere Plätze angewiesen werden können, läßt sich die Sitte erfolgreicher pflegen. Indessen dürfen wir nicht verkennen, daß der Segen eines regel-

*) So lautet der Eingang des im Jahre 1884 für das Wilhelmsgymnasium in Königsberg erlassenen Schulordnung: „Die nachstehenden Bestimmungen hat nicht nur jeder Schüler des königlichen Wilhelmsgymnasiums zu befolgen, sondern auch die Eltern und deren Stellvertreter verpflichten sich, indem sie ihre Söhne und Pflegebefohlenen der Anstalt übergeben, ihrerseits auf die Befolgung derselben hinzuwirken."

mäßig beaufsichtigten Kirchenbesuches nicht immer in der erwarteten Weise zu Tage tritt. Die verschiedenen Ursachen dieser Erscheinung haben wir jetzt nicht zu erörtern; nur auf eine unläugbare wollen wir hinweisen. Wir verkennen zwar durchaus nicht, daß jeder Hörer des Wortes, alt oder jung, aus einer wahrhaft erbaulichen Predigt eine fruchtbare Anregung für sein inneres Leben mitnehmen könne und werde; aber wir bestreiten, daß unsere Predigten im großen und ganzen das Bedürfnis besonders der jüngeren Schüler zu befriedigen imstande sind. Der liturgische Teil unseres Gottesdienstes ist zwar an nicht wenigen Orten in höherem Maße zum Träger der gemeinsamen Anbetung der Gemeinde geworden, wird jedoch im allgemeinen in seiner erbaulichen Bedeutung noch viel zu wenig gewürdigt, als daß die Schüler in ihm einen Ersatz für die etwa minder geeignete Predigt finden sollten.

Luther hatte in seiner Schrift vom Jahre 1526 „Deutsche Messe und Ordnung des Gottesdienstes" vorzugsweise die Jugend im Auge. „Um derer willen," sagt er, „muß man solche Ordnung haben, die noch Christen werden sollen," „um der Einfältigen und des jungen Volkes willen, welches soll und muß täglich in der Schrift und Gottes Wort geübt und erzogen werden. Um solcher willen muß man lesen, singen, predigen, schreiben und dichten, und wo es hülflich und förderlich wäre, wollt ich lassen mit allen Glocken dazu läuten und mit allen Orgeln pfeifen und alles klingen lassen, was klingen könnte. Denn darum sind die päpstlichen Gottesdienste so verdammlich, daß sie Gesetz, Werke und Verdienst daraus gemacht und damit den Glauben verdruckt haben und dieselbigen nicht gerichtet auf die Jugend und Einfältigen, dieselben damit in der Schrift und Gottes Wort zu üben." Neben dem dreimaligen Gottesdienst am Sonntag, früh um 5 oder 6 als der Mette, um 8 oder 9 „unter der Messe" und unter der Vesper, in welchem Sonntags Epistel, Evangelium und das A. T. gepredigt werden, sollen folgende Wochengottesdienste sein: Montag und Dienstag früh eine deutsche Lektion über den Katechismus, daß „diese zween Tage den K. erhalten und stärken in seinem rechten Verstand": Mittwoch früh über den Evangelist Matthäus, Donnerstag und Freitag früh über die apostolischen Briefe, Sonnabends unter der Vesper über den Evangelisten Johannes. „Für die Knaben und Schüler, (sie) in der Bibel zu üben, geht es also zu: Die Woche über täglich vor der Lektion (d. h. der Predigt) singen sie etliche Psalmen lateinisch, wie bisher zur Metten gewohnt. Denn, wie gesagt ist, wir wollen die Jugend bei der lateinischen Sprache in der Bibel behalten und üben. Nach den Psalmen lesen die Knaben einer um den andern zwei oder drei ein Kapitel lateinisch aus dem N. T., danach es lang ist. Darauf liest ein anderer Knabe dasselbe Kapitel zu deutsch, sie zu üben und ob jemand von Laien da wäre und zuhörte. Danach gehen sie mit einer Antiphon zur deutschen Lektion (d. i. der Auslegung des Katechismus u. s. w.). Nach derselben singt der ganze Haufe ein deutsch Lied, darauf spricht man feierlich ein Vaterunser; darnach der Pfarrer oder Kapellan eine Kollekte und beschließen mit dem Benedicamus Domino, wie gewohnt ist." Ähnlich ist auch die Ordnung für die Vesper. Am Schluß heißt es: „Das ist der Gottesdienst täglich durch die Woche in den Städten; da man Schulen hat." Luther ordnete demgemäß nicht weniger als sieben Jugendgottesdienste in der Woche an. In Wittenberg begann nach der Schulordnung von 1533 (bei Vormbaum I, S. 28) der Unterricht im Sommer in medio sextae, im Winter in medio septimae, so man läutet, und währte, „bis man zu Tische bläst:" der Besuch der Kirche lag zwischen den Unterrichtsstunden. Ähnlich wurde es anderwärts gehalten. Wenn man nun bedenkt, daß die Schüler auch die Gottesdienste des Sonntags zu besuchen hatten und bei denselben in verschiedener Weise thätig waren, daß das Widerholen der Predigt und anderweite Beschäftigung mit religiösen Dingen am Nachmittag stehende Sitte war, daß die kleinen Schüler, welche man noch nicht zur Kirche führte, während des Gottesdienstes in der Schule unter der Aufsicht der Lehrer Kindergebete, die capita doctrinae christianae, das Evangelium u. dgl. zu lernen hatten, so wird man diese Fülle nur aus der Absicht Luthers einigermaßen verständlich finden, die Bekanntschaft der Gemeinden mit den Kirchen-

gebräuchen und Ceremonieen durch die Jugend zu vermitteln. „Von den Schülern lernen es die andern alle ohne alle Aufsätze (die Vorschriften) und Mühe", schreibt er 1530 im Traktat von den Conciliis und Kirchen. Die Nachteile einer solchen Überbürdung konnten indes im Laufe der Zeit nicht verborgen bleiben. Die kursächsische Schulordnung von 1580 (bei Vormbaum I, S. 248) ordnete daher eine Beschränkung an: „Damit die Knaben von der Schule nicht mit großem Schaden und Nachteil ihrer Studien abgehalten werden, so soll an den Tagen, da man nicht predigt, in der Woche die Metten und Vesper, so viel das lateinische Gesäng belangt, außerhalb dem Sonnabend, daran die Vesper allzeit soll gehalten werden, eingestellet werden." Anderwärts ward der Jugendgottesdienst auf Mittwoch, Freitag und Sonnabend eingeschränkt; wir verfolgen diese Einschränkungen nicht weiter, sondern sprechen nur die Thatsache aus, daß diese ursprünglich so reichen Veranstaltungen der Kirche für die Jugend zu einer bloßen Kinderlehre zusammengeschrumpft sind, und daß auch diese an nicht wenigen Orten ganz verschwunden ist.

Wir wollen den Wert dieser Besprechungen des Geistlichen mit der Jugend über den Katechismus nicht leugnen. Wir wissen sehr wol, welchen Segen die altherkömmliche „Katechismusgemeine" gestiftet hat, seitdem sie durch Spener einen vollen Inhalt empfangen hatten und zu einem neuen Leben erweckt worden waren. Doch ist es schwerlich zufällig, daß sie im Laufe der Zeit wieder in Abgang gekommen sind; bei ihrer vorwiegend lehrhaften Tendenz mußte sie neben dem inzwischen erheblich verbesserten Religionsunterricht der Schule an Bedeutung verlieren. Allerdings haben sich für sie widerholt Stimmen erhoben. So wurde O. Schulz nicht müde, sie zu empfehlen und auf ihre Widerherstellung zu dringen. (Schulblatt f. d. Prov. Brandenburg 1836 S. 395 ff.; 1839 S. 438 ff.; 1840 S. 1 ff.) Auch Palmer hat in der Katechetik sich eingehend und lebhaft für sie ausgesprochen. Aber auch nach seiner Darlegung (S. 558 ff.) können wir nicht zugeben, daß dieser Unterricht in der Kirche als ein eigentlicher Jugendgottesdienst namentlich für die Schüler höherer Unterrichtsanstalten angesehen werden könne. Palmer verlangt, daß der Kinderlehre der gottesdienstliche, rein kirchliche Charakter gewahrt werde, daß sie „in ihrer Art ein Kultusakt" sei, daß das Gepräge der Schulmäßigkeit, des Schulhaltens in ihr ganz verschwinden, alles, was an Schuldisciplin erinnere, entfernt bleiben müsse; es solle in ihr, ohne ihren didaktischen Charakter zu alterieren, die durchgängige Verbindung der Lehre mit der Erbauung stattfinden. Da indes auch der Religionsunterricht in der Schule nie vom erbaulichen Element ganz entblößt sein kann, weil er sonst kein christlich evangelischer mehr wäre, so statuiert P. den „sehr merklichen Gradunterschied" zwischen Religionsstunde und Kinderlehre, daß jene durch Lehre, durch Mitteilung und Feststellung der Begriffe und Erkenntnisse zur Erbauung erst fähig und tüchtig macht, diese dagegen die Kinder schon als der Erbauung fähig betrachtet — ein Unterschied, der uns in der Theorie sehr unmerklich vorkommt, und in der Praxis nach unsern Erfahrungen und nach dem von Palmer S. 563 gerügten Mißstande, der „allezeit noch in vielen Kinderlehren" herrscht, wonach die ganze Stunde in der Kirche sokratisiert, definiert, distinguiert, demonstriert und zuletzt die Moral aus der Sache gezogen wird, auf nichts hinausläuft.*) Die Kinderlehre unterscheidet sich von der Religionsstunde nur durch den Ort und einige wenige gottesdienstliche Elemente, welche ihren Anfang und Schluß bilden; sie wird erbaulich sein, wenn der Katechet

*) Daraus folgt aber nicht, daß dieser Fehler nicht ganz wol vermieden werden kann, wofern der Katechet sich über die Aufgabe, die er in der Schule, und die, die er in der Kirche zu lösen hat, ganz genaue Rechenschaft zu geben vermag. Der von mir behauptete und näher bezeichnete Unterschied läßt sich erfahrungsgemäß auch praktisch ganz gut durchführen; dadurch wächst den Gemeinden eine geistliche Bereicherung zu, die, wo man sich mit Ernst und Liebe der Sache widmet, auch dankbar aufgenommen wird, und deren Verlust, wenn man diese Kinderlehren als etwas neben dem Schul- und Konfirmandenunterricht überflüssiges beseitigen wollte, schwer beklagt werden würde. P.

sie erbaulich zu machen versteht, wie die Religionsstunde auch, wenn es der Lehrer versteht. Einen innern Grund, warum beide neben einander bestehen müßten, vermögen wir in der That nicht zu finden; der Unterricht in der Schule hat entschieden die Aufgabe, sie überflüßig zu machen, zumal in den Gymnasien und den andern höheren Unterrichtsanstalten. Wenn Palmer bemerkt, daß den Zöglingen der niederen Gelehrtenschulen, d. h. wol, für norddeutsche Verhältnisse ausgedrückt, den Schülern bis Tertia inkl., es unangenehm sein mag, über Dinge aus dem Katechismus befragt zu werden, über welche man in ihrem Schulunterricht vielleicht (!) hinwegzugehen pflegt, so legt er stillschweigend diesen Anstalten einen schlechten Religionsunterricht bei; wir unsrerseits dürfen mit gleichem Rechte behaupten, daß der gute Religionsunterricht des Gymnasiums eine schlechte Kinderlehre den Schülern unleidlich machen müsse. Zufällige Gebrechen gestatten keine sicheren Schlüsse für die Theorie. — Wie weit übrigens die Verpflichtung der Gymnasien, ihre Schüler zu der Kinderlehre zu senden, noch aufrecht gehalten wird, wissen wir nicht; im nördlichen Deutschland scheint es nur vereinzelt der Fall zu sein. Schreiber dieses hat sie praktisch nur an einzelnen Gymnasien der Provinz Schlesien und zwar nicht als empfehlenswert kennen lernen. Daß aber mit ihrem Aufhören das letzte Band, welches „Schüler dieser Art" an die Kirche fesselt, zerrissen werde, halten wir für eine irrige Behauptung Palmers. Das Gymnasium ist eine Tochter der Kirche, aber es ist eine mündig gewordene. Das Misverhältnis, welches sich oft genug zwischen Eltern und ihren erwachsenen Kindern herausstellt und in der Regel auf beider Schuld beruht, ist beiden nicht erspart geblieben. Darf ein unbefangenes Urteil nicht verkennen, daß das Gymnasium sich auf das alte Band zu besinnen und das rechte Verhältnis zur Kirche wider zu suchen angefangen hat, so möge auch die Kirche wider mehr und mehr das Ihre thun, und die alte Gemeinschaft in neuen Formen wieder herstellen.

Wir erachten mit V. Strebel (Band IV. S. 27 in d. Art. Kirchenbesuch) besondere in der Kirche gehaltene Jugendgottesdienste, welche in ihrer ganzen Einrichtung und besonders in der Predigt für die Bedürfnisse der Schüler eingerichtet sind, nicht bloß für empfehlenswert, sondern für eine Pflicht, welche die Kirche der Jugend schuldet. An geschlossenen Anstalten und Alumnaten, namentlich wenn für sie eigene Geistliche vorhanden sind, werden sich derartige Gottesdienste von selbst ergeben; aber sollte sich nicht eben so gut, wie man Universitätsprediger hat und durch sie für die Studenten Gottesdienst halten läßt, in ähnlicher Weise für Gymnasien und andere höhere Unterrichtsanstalten, ja für die Jugend überhaupt sorgen lassen? Die Einrichtung katholischer Gymnasien, welche in ihren Religionslehrern ihre Seelsorger haben und für welche in ihren eigenen Kirchen regelmäßiger Gottesdienst gehalten wird, wünschen wir freilich aus verschiedenen Gründen auf die evangelischen Gymnasien nicht übertragen; aber etwas Analoges könnte geschehen. Besonders begabte „Kinderprediger" sind freilich nicht eben häufig; eine solche „Kinderpredigt" aber, wie wir sie von dem verewigten Generalsuperintendenten der Provinz Sachsen, Dr. Möller, im „Volksblatt für Stadt und Land" (Halle, 1847, S. 527 ff.) abgedruckt lesen, und der von Strebel angeführte Prediger könnten das Vorbild abgeben, an welchem sich mancher tüchtige Geistliche zu einem „Jugendprediger" heranbilden könnte.*) Zudem möchte es sich fragen, ob für solche Jugendgottesdienste nicht eine vorwiegend liturgische Form zu wählen und die Predigt auf eine erbauliche Ansprache zu beschränken sein dürfte. Der Argwohn, daß dahinter sich „katholisierende" Neigungen versteckten, mag freilich noch vielfach verbreitet sein, darf aber bei seiner offenkundigen Grundlosigkeit von einem Versuch nicht zurückschrecken. Man wolle es daher nicht als einen Übergriff der Schule in das Gebiet der Kirche ansehen, wenn diese selbst hier und dort durch die Errichtung besonderer Gottesdienste in ihren Räumen das Bedürfnis zu befriedigen sucht. Wir kommen weiter unten auf derartiges zurück,

*) Auch das Reformationszeitalter kannte solche Katechismus- und Kinderpredigten, wie die auf Befehl des Kurfürsten Joachim 1540 gedruckten und von O. v. Gerlach 1833 (Berlin, G. Eichler) herausgegebenen zeigen.

wollen aber hier noch ausdrücklich erwähnen, daß wir die in Berlin und wol auch in andern Städten seit einigen Jahren gepflegten Kindergottesdienste, deren Förderung der Oberkirchenrat den Konsistorien dringend empfohlen hat, als einen segensreichen Anfang begrüßen, welcher hoffentlich auch den höheren Schulen zu gute kommen und ihre besonderen Bemühungen auf diesem Gebiete überflüssig machen wird.

Wir wenden uns zu den der Schule eigentümlichen Andachtsübungen, den Schulandachten, wie wir sie oben nannten. Ihre Notwendigkeit ruht in der Natur der Schulgemeinschaft. Die Lehrer und Schüler bilden ein Ganzes, einen lebendigen Organismus, als dessen Glieder sie sich wissen und fühlen sollen. Mag diese Gemeinschaft in geschlossenen Anstalten durch das gemeinsame Wohnen und Essen ihrer Angehörigen sich immerhin noch bestimmter ausprägen, so ist sie doch nicht minder an den s. g. freien Anstalten vorhanden; der eigentliche Einfluß derselben gründet sich zumeist auf die Einführung der Knaben in ihre von der Gemeinschaft getragenen Ordnungen, und die Pflege dieses Gemeinschaftsgeistes wird stets ein wichtiges Stück in der Aufgabe der Direktoren und Lehrer sein. Besitzt nun die Schule eine bestimmte, ich möchte sagen gesellschaftliche Ordnung, so stellt sich in der Schulandacht ihre christliche Hausordnung dar. Sie ist für sie genau dasselbe, was der Hausgottesdienst für die Familie. Auch das Schulleben wird durch die gemeinsame Andacht „als ein in Gott geheiligtes und in ihm verbundenes organisches Ganze dargestellt", sie ist in dieser Eigenschaft nicht minder „ein Seitenstück des Gemeindegottesdienstes". Das Schulgebet hängt mit der Schularbeit untrennbar zusammen nach dem Worte ora et labora; die Schulgemeinde betet, weil sie arbeitet und damit sie arbeiten kann. Der pädagogische Zweck, durch die Andacht auf die Schüler einzuwirken, ist erst ein abgeleiteter, wenn er auch sehr bedeutsam ist und durch den Umstand um so bedeutsamer wird, daß das Haus heutzutage nicht immer die ihm auf diesem Gebiete zufallende Pflicht übt, und in vielen Fällen der Schule allein die Gewöhnung an eine christliche Lebensordnung überlassen bleibt. Die Teilnahme an der gemeinsamen Andacht ist zunächst die natürliche Pflicht jedes Gliedes der Gemeinschaft, der Segen für das innere Leben, welcher sich daraus ergiebt, ein wachsender, je mehr die äußere Teilnahme zu einer inneren Beteiligung wird. Hat das Gemeinsame, welches in der Lebensordnung liegt, überhaupt eine eigentümliche Gewalt in sich in Bezug auf Vertiefung und Befestigung des Wollens, so wird es diese Gewalt auch auf dem Gebiete der religiösen Erziehung äußern. Wir stimmen völlig mit dem überein, was über die erziehende Macht der äußeren Ordnung Bd. IV, S. 25 gesagt ist, und verweisen darüber noch auf Stoys Encyklopädie der Pädagogik S. 96, 98 u. 177 und Palmers Katechetik S. 117. Das klassische Wort von Wiese aus seinen deutschen Briefen über englische Erziehung S. 107 gilt noch jetzt. Der Hinweis auf die abstumpfende Macht der Gewohnheit bezeichnet eine Gefahr, welche sich an jede äußere Ordnung anschließen kann, und wird allerdings für die Art und das Maß der zu haltenden Schulandachten sorgfältig zu berücksichtigen sein: wir haben aber das Recht, ihm den Hinweis auf die kräftigende Macht der Gewöhnung und der Gewohnheit gegenüber zu stellen; die Ordnung hält auch den, der sie hält. Darum vermögen wir auch den Einwendungen gegen die Schulandachten, welche die Anordnungen derselben verwerfen, weil die religiöse Erbauung eine freie Herzenssache sei, kein Gewicht beizulegen. So will z. B. Beneke in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre I, S. 522, der Lehrer soll religiöse Gefühle nur darstellen, wenn sie wirklich in ihm sind, und sie vom Kinde nur verlangen, wo er mit Sicherheit oder doch Wahrscheinlichkeit voraussetzen könne, das Kind werde diesen Anforderungen nachkommen: er solle sich hüten, durch zu vielfältige Annäherungen und Anforderungen dieser Art die Empfindung abzustumpfen und herabzustimmen. Wir geben ihm Recht, so weit es sich um religiöse Anregungen und Einwirkungen der Lehrer auf einzelne Schüler handelt, für welche es in der That der größten Vorsicht bedarf; wir werden nicht mit Spener den Lehrer loben, welcher seine Schüler von 11, 12, 13 Jahren dahin bringt, „aus ihrem Herzen die beweglichsten Gebete auf 1/8 Stunde thun zu können" (vgl. Band II, S. 775) und müssen eine Vorschrift, wie die aus der Schulordnung der

Francke'schen Stiftungen von 1702 (bei Vormbaum III, S. 6) für mehr als bedenklich finden, wonach der Lehrer „je zuweilen dem Kinde, so hervortritt zu beten, den Inhalt dessen, was gebetet werden soll, vorsagen, und es mit seinen eigenen Worten beten heißen soll." Aber wir setzen bei den naturgemäßen Schulandachten die religiösen Gefühle der Schüler mit Wahrscheinlichkeit voraus und wollen dieselbe durch sie gepflegt wissen. Auch Schleiermacher hat sich in der Erziehungslehre S. 532 gegen diese Andachtsübungen ausgesprochen. Wenn auch ihr Zweck durchaus gut und es überhaupt wünschenswert sei, das religiöse Prinzip in der Jugend auf das kräftigste zu beleben, so sei doch darauf zu sehen, das die Andachtsübungen von der dem öffentlichen Unterricht zugemessenen Zeit nicht zu viel hinwegnehmen; dadurch aber würden die Andachtsübungen wider zu sehr beschränkt, und deshalb seien die Veranstaltungen zur Erweckung des religiösen Prinzips allein in die Kirche und in die Familie zu legen. Aus diesem Bedenken kann aber nur ein Regulativ für die Dauer der Schulandachten hergenommen werden, keineswegs aber ein Grund gegen ihre Anordnung überhaupt. Auch J. B. Meyer (Religionsbekenntnis und Schule, Berlin 1863, S. 266) ist den Schulandachten keineswegs hold. Die Ursache, daß „über die Beteiligung der Schule an der religiösen Pflege" die Meinungen „nicht nur zwischen Gläubigen und Ungläubigen", sondern selbst „unter den Glaubensgenossen" sehr geteilt sind, ist, wie er sagt, schwerlich bloß in der allgemein anerkannten großen Schwierigkeit zu suchen, hier die rechte Art zu finden und zur Ausführung den rechten Mann. Wir meinen auch, daß die Schwierigkeiten nicht unüberwindlich seien und daß wir für ihre Überwindung aus der dreihundertjährigen Geschichte unserer evangelischen Schule schon etwas lernen können; aber daß der Streit „der Ungläubigen" gegen die Schulandachten ihre Ursache in der Antipathie gegen das Religiöse überhaupt ihren Grund hat, dürfte auch M. nicht leugnen. „Sie wird," fährt er fort, „nicht minder in einem noch ungeklärten innern Misverhältnis der beiden Dinge liegen, die man vereinigen möchte. Das kirchliche Leben, dessen Fehlen im Volke man beklagt, will man mit Hülfe der Schule, die man zu beherrschen meint, wider ins Volk bringen, die Kinder sollen in der Schule beten lernen, um ihre ungläubigen Eltern zu Hause auf kindliche Weise zum Gebet zurückzuführen. Das ist ein Irrtum und eine Unnatur. Man fängt das Stück beim falschen Ende an. Erst muß ein religiöses Leben im Volke sein, dann kommt es in die Schule von selbst. Was umgekehrt gemacht wird, bleibt gemacht." Ob das kirchliche Leben im Volke wirklich so allgemein fehlt, wie hier vorausgesetzt wird, bleibe dahingestellt; die nur in großen Städten gemachten Beobachtungen dürften schwerlich maßgebend sein. Aber wenn die Pflege des kirchlichen Lebens im Volke wünschenswert ist, so fällt doch sicherlich der Schule die Aufgabe zu, an der Jugend dazu mitzuwirken, welche einmal den Kern des Volkes bilden wird; die Rückwirkung auf die Eltern ist etwas Zufälliges. Hält man dagegen diese Pflege für nicht wünschenswert, so wird man auch die religiöse Erziehung der Schule entschieden verwerfen und Schulandachten für eine Unnatur halten. M. scheint indes dieses absolut verwerfende Urteil nicht zu fällen, wie man nach jenen Worten erwarten sollte. Es muß, sagt er unmittelbar darauf, pädagogisch richtiger erscheinen, „in dieser Hinsicht lieber zu wenig als zu viel, lieber nichts als etwas Verkehrtes zu thun"; etwas will er also zugestehen. Verkehrtes wollen wir gewiß nicht, aber wir getrauen uns das Richtige zu finden und werden das ne quid nimis beherzigen. Den Weg dazu sehen wir sogar von Meyer angedeutet, wenn er schließt: „Die Weihe des Kultus läßt sich nicht künstlich treiben, sie will auf einem schön gepflegten Boden wachsen. Wer ihn daher wünscht, kann ihn nur auf dem Boden einer konfessionellen Gemeinschaft suchen." Sehen wir daher zu, wie sich auf dem Boden der evangelischen Kirche die Andachtsübung der evangelischen Schule gestaltet hat; die wesentlichen Elemente derselben wird uns dieser geschichtliche Rückblick nachweisen.

Lechler macht in dem Artikel „Hausgottesdienst" (Bd. III, S. 307) die Bemerkung, daß derselbe in der griechischen wie in der römischen Kirche nicht viel mehr ist, als ein Anhängsel des öffentlichen Gottesdienstes, an den sich der Einzelne mit seinem

Bedürfnis gemeinsamer Erbauung fast ausschließlich gewiesen sieht. Dasselbe gilt auch jetzt noch von den Schulandachten innerhalb der römischen Kirche, welche sich, wie es scheint, auf s. g. Schulmessen beschränken; wenigstens wissen wir nichts von einer weitern Ausgestaltung der Andachten, auch nicht in dem Bereich der katholischen Gymnasien. Die weitere Bemerkung Lechlers, daß die Reformation das Individuum von der schlechthinigen Unterordnung unter das Ganze freigemacht und ihm seine eigentümliche Entwicklung unbeschadet seiner Zugehörigkeit zum größeren Ganzen gewährleistet hat, wird auch durch die Entwicklung der Schule bestätigt. Anfangs bewegte sich auch die Schule mit ihren Andachten vorwiegend in den Anschauungen und Gewohnheiten des bisherigen Kirchenlebens; nach der schon erwähnten Wittenberger Schulordnung von 1533 sollen die Knaben, wenn sie zur Schule kommen, orationem matutinam sprechen, und danach veni creator spiritus, beim Beginn des Nachmittagsunterrichtes (damals hora XII.) veni sancte spiritus singen. Für die Andacht mußte der tägliche Gottesdienst in der Kirche die Hauptsache bleiben. Allmählich wurde aber die Stellung der Schule freier; auch sie wurde als eine berechtigte Stätte gemeinsamer Andacht anerkannt, so sehr man teils an dem altüberlieferten, teils an dem neu erworbenen kirchlichen Material der Erbauung festhielt, und die lateinische Form möglichst bewahrte. Die beiden bedeutendsten Schulordnungen des 16. Jahrhunderts, die württembergische von 1559 und die kursächsische von 1580 stimmen in ihren Vorschriften darüber fast ganz überein und lassen auf eine ziemlich allgemeine Sitte schließen. Vor Anfang des Unterrichts soll Morgens von der ganzen Schule das veni sancte und Nachmittags das veni creator (ganz oder der erste und letzte Vers) „neben der gewöhnlichen collectio mit Andacht latine" gesungen werden. Zu Ende der letzten Lektion Vor- und Nachmittags soll ein Knabe „ordentlich und deutlich ein Stück aus dem Katechismus, daß es die andern alle hören, memoriter recitieren" und zwar deutsch und lateinisch. Darauf läßt die kursächs. Sch.-O. noch „einen christlichen Gesang" folgen. Am Sonnabend, welcher bekanntlich als der dies exercendae pietatis gilt, wird das Sonntags-Evangelium oder die Epistel erklärt und angewendet. Wie diese allgemeinen Vorschriften weiter ausgeführt wurden, läßt u. a. die pommersche Sch.-O. von 1563 erkennen. Nach ihr wird der Katechismus auf die einzelnen Tage verteilt und morgens gleich nach dem Morgensegen gebetet, während Nachmittags zum Schluß abwechselnd da pacem und Erhalt uns Herr bei deinem Wort und regelmäßig Nunc dimittis gesungen wurde. Als Gebete wurden der Morgen- und Abendsegen, das Benedicite und Gratias aus dem Katechismus stehend benutzt. Aber auch besondere Schulgebete finden in diesem Jahrhundert schon Eingang. Interessant ist die Ordnung des Brieger Gymnasiums vom Jahre 1581. Sie beschränkt für die beiden untersten Klassen die Morgenandacht auf die Recitation des Katechismus mit dem Anhange der Gebete, schreibt für die dritte Klasse ein bestimmtes lateinisches Gebet vor, an welches sich jedesmal der Katechismus ohne die lutherische Erklärung schließen soll; für die beiden obersten Klassen wird neben dem auch für sie bestimmten lateinischen Gebete, dem mitunter die 10 Gebote und eins der ökumenischen Symbole angefügt werden, der Gesang lateinischer Hymnen oder Psalmen angeordnet.*) Die tägliche Lektüre eines Kapitels der h. Schrift wird in den Schulgesetzen jedem Schüler zur häuslichen Pflicht gemacht. Ganz

*) Die hymni canendi mane hora sexta waren für die 6 Wochentage: 1) Jam lucis orto sidere. 2) Somno refectis artubus. 3) O summe rerum conditor. 4) Georgii Fabricii: Ignosce mitis et bonus Cunctis iniquitatibus. 5) Ales diei nuntius. 6) Tu Trinitatis unitas. A prandio hora XII wurden gesungen an je 2 Tagen: Phalaecium Eobani Hessi: Veni maxime Spiritus, tuorum Reple corda fidelium und Veni creator Spiritus. Hymni vespertini, hora IV waren für 5 Wochentage: 1) Ades pater supreme. 2) Jesu redemptor saeculi. 3) M. Anton. Flamminii: Jesu beate, si tuo Amore sancto perfrui. 4) Melanchthonis precatio: Flecte precor nobis iratum Christe parentem. 5) Te lucis ante terminum Rerum creator poscimus. Die Brandenburger Sch.-O. geht in der Anwendung der carmina neuerer Dichter noch weiter.

ähnliche Anordnungen waren schon 1564 für die Schule in der Stadt Brandenburg getroffen worden.

Im 17. Jahrhundert tritt als ein neues Element zu den Schulandachten die Bibellektüre hinzu, auch macht sich die Opposition gegen den Gebrauch der lateinischen Sprache geltend. Die kurpfälzische Sch.-O. von 1615 sagt: Quem ad modum pueri ex grammatica bene scribere, ex rhetorica ornate dicere, ex dialectica bene disserere discunt, ita ex institutione sacra bene i. e. christiane vivere discant. Diese inst. sacra soll teils theoretisch, teils praktisch sein durch preces, monita, exempla. In Beziehung hierauf heißt es: Adsuefiant etiam mature ad iustas preces atque in hunc finem singulis diebus ad lectionem biblicam preces matutinas et vespertinas clara voce memoriter recitantem discipulum voce cordis subsequantur. Deshalb wird eine fortlaufende Lektüre des A. T. und zwar in deutscher Sprache (ut non solum a grandioribus sed etiam a pueris intelligatur, deinde ut lectio perpetuo maneat eadem nec vanitate non necessaria memoria perturbetur) für den Beginn des Morgen- und den Schluß des Nachmittagsunterrichts angeordnet;*) das N. T. sollte am Schluß der Vormittagslektionen gelesen werden. Ebenso bestimmt die landgräfl. hess. Sch.-O. v. 1618, daß „um desto besseren Verstandes und eifriger Andacht willen das Gebet jederzeit in unserer angebornen deutschen Sprache beisein der sämtlichen Schulknaben von allen Klassen und zwar so viel als möglich in einer allgemeinen Verhörstube unter der Aufsicht und Gegenwart eines aus den verordneten Schulmeistern dergestalt gehalten und verrichtet werde, daß im Eingang zur Schule eine sonderbare zum Schulwesen dienliche Form eines Gebetes neben dem Gebet des Herrn und den h. zehn Geboten Gottes, im Ausgang aber eine gewisse Danksagung neben dem Gebet des Herrn und Glaubensbekenntnis öffentlich gesprochen und jedesmal ein Vers oder etliche aus andächtigen Psalmen daneben gesungen werden. Diesem nach soll den Morgen in allen, des Abends aber in gewissen Kollegien (Klassen) ein Kapitel aus der Bibel in deutscher Sprach, darin es dem Gebet gleichförmig sei, gelesen werden. Zum Dritten soll der hessische Katechismus (von 1607) und zwar der kleine den Knaben der deutschen Klassen in deutscher, der lateinischen in lateinischer Sprache fürgetragen und eingebildet werden" (bei Vormb. II, S. 180). Wie die Berücksichtigung der Psalmen im Gesange zeigt, machten sich hier reformierte Einflüsse geltend. Die herzogl. sächsische Sch.-O. von 1642 (bei Vormb. II, S. 308), welche bekanntlich für das Volksschulwesen eine besondere Bedeutung erlangt hat, bleibt daher bei der älteren Weise stehen und ordnet die Bibellektüre nicht an; sie wählt die zu singenden Lieder teils nach dem zu recitierenden Stück des Katechismus, teils nach der Ordnung des Kirchenjahres aus dem reichen Schatze des deutschen Kirchenliedes und hält an den Katechismusgebeten fest. Mit der Zeit machte sich der Gesichtspunkt geltend, daß durch den stehenden Gebrauch bestimmter Lieder dieselben um so fester dem Gedächtnis eingeprägt würden. Derselbe findet sich u. a. in der Schulordnung der Francke'schen Stiftungen ausgesprochen, durch deren Einfluß sich auch das Lesen der Bibel bei den Andachten weiter verbreitet zu haben scheint, wie denn auch hier, so viel ich finde, zuerst davon die Rede ist, daß der Lehrer unter Umständen selbst beten, aber dann das Gebet nicht allzulang machen solle, während bis dahin die allgemeine Sitte die gewesen zu sein scheint, daß die Schüler das Gebet sprechen. Die Morgenandacht in Halle bestand 1702 aus einem Morgenliede, wobei darauf gesehen werden sollte, daß die Schüler nicht bloß die alten Gesänge Luthers und anderer geistreicher Männer, sondern auch von neuen Liedern die geistreichsten und besten singen lernten, aus dem Gebete, nämlich Morgensegen, Vater-

*) Die Frage, ob die Bibel in ihrem ganzen Umfange zu lesen sei, wird in dieser Sch.-O. dahin entschieden, daß vom N. T. nur die Apokalypse, vom A. T. aber nicht weniges auszulassen sei, nämlich Gen. 10. 37. Ex. 26—30. 36. 37. 39. Lev. 15. Num. 1—5. 7. 26. Jos. 15—19. Jud. 19. 1. Reg. 7. 1. Chron. 1—10. 24—28. 2. Chron. 3. 4. 8. Esr. 2. 8. Neh. 7. Das ganze Hohelied. Ez. 1. 40—48. Auch die Apokryphen sollen vollständig gelesen werden.

unser, Glaube (ohne Auslegung) und Ehre sei Gott u. s. w., von einem Knaben gesprochen, aus der Vorlesung eines Kapitels aus dem N. T. und einer kurzen Anwendung des Gelesenen durch den Lehrer und aus der Recitation des nach seinen Teilen auf die Tage verteilten Katechismus. Die Vorlesung der Schrift wird auch für den Beginn des Nachmittagsunterrichtes empfohlen, für welchen nur die Recitation des Katechismus wegfällt; Gesang und Gebet findet auch am Schluß des jedesmaligen Unterrichtes statt. Außerdem wurden aber noch täglich öffentliche Betstunden für die Schüler gehalten, „woselbst in den Katechisationen an gewissen Tagen die gehaltene Predigt wiederholt, sonsten aber der Katechismus traktiert wird". — Eine ähnliche Ordnung erhielt sich wol den größten Teil des 18. Jahrhunderts an den Schulen; nur die Recitation des Katechismus scheint allmählich abgekommen zu sein. Die königlich preuß. ref. Gymnasien- und Schulordnung von 1713 will, daß „der Anfang der Information geschehe mit Ablesung eines Kapitels aus der h. Schrift und dem Gebet, der Schluß ebenfalls mit Gebet. In den deutschen Schulen muß vor und nach dem Gebet ein Psalm aus dem Lobwasser und ein geistlich, in der ref. Kirche üblich Lied alternative gesungen werden." „Wenn früh die Schule angeht," heißt es in der braunschweigischen Sch..O. von 1753, „so muß das Singen, Beten und Bibellesen nicht über eine halbe Stunde währen." Wir führen noch die Bestimmungen des von König Friedrich II. 1763 erlassenen General-Land-Schul-Reglements an, welche mit der Sch.-O. für Minden-Ravensberg von 1754 fast ganz übereinstimmen. „In der ersten Vormittagsstunde," heißt es §. 19, „wird ein Lied gesungen, welches der Schulmeister langsam und deutlich vorsagt und darauf mit den gesamten Kindern nachsingt. Alle Monat wird nur Ein Lied, welches von dem Prediger aufgegeben wird und nicht zu lang oder unbekannt sein muß, erwählet und gesungen, damit es Große und Kleine durch das öftere Singen auswendig lernen. Nach dem Gesang wird gebetet. Das Gebet aber verrichtet der Schulmeister entweder selbst oder läßt ein Morgengebet langsam und deutlich vorlesen. Danach beten sie alle zugleich, doch andächtig und vor Gott ihre auswendig gelernten Gebetsformeln. Ein Knabe liest langsam, deutlich und laut den monatlichen Psalm und darauf wird geschlossen mit dem Gebet des Herrn." Darauf folgt die Erklärung des Katechismus, welche nicht mehr der Andacht, sondern dem Unterricht angehört. „Gegen das Ende der dritten Vormittagsstunde werden die Kinder zum Gebet ermuntert, und wenn der Schulmeister solches verrichtet, auch noch der monatliche Psalm oder etwas aus dem monatlichen Liede vorgelesen, werden die Kinder aus der Schule dimittieret." Nachmittags werden einige Verse gesungen und der monatliche Psalm gelesen. Beim Beschluß der Schule am Sonnabend, an welchem eine Widerholung der gelernten Sprüche, Psalmen und Lieder stattfindet, und das Evangelium und die Epistel des Sonntags gelesen wird, „werden die Kinder herzlich ermahnt, den Sonntag wol anzuwenden, in der Kirche sich still und andächtig zu beweisen und Gottes Wort zu ihrem Heil zu hören und zu bewahren." Auch die kursächsischen Schulordnungen von 1773 für die Fürstenschulen und die lateinischen Stadtschulen verlangen, daß an jedem Tage nach dem Frühgebet und nach dem Gesange ein Kapitel aus der Bibel vorgelesen, kurz erklärt und zum thätigen Christentum angewendet werde (bei Vormb. III, S. 620—656).

Das Zeitalter der Aufklärung konnte auch auf diesem Gebiete nur Deformation bringen. Es mag immerhin schon früher der Fall gewesen sein, daß die Sitte vielfach zu einem „todten Buchstabendienst und Mechanismus" herabsank; wo sie beibehalten werden mußte, ward sie dazu in der bezeichneten Zeit immer mehr; nur so sind die Klagen über die vielen Andachten, welche man in manchen Aufzeichnungen aus jener Zeit trifft, erst recht verständlich. Eben so häufig gab man wol auch die Sitte ganz auf; in dem Lektionsverzeichnis eines Pädagogiums aus dem J. 1787 fanden wir an die Stelle des Morgengebetes eine Ansprache des Inspektors gesetzt „zur Erweckung guter Vorsätze für den Tag". Doch scheinen im großen und ganzen die Schulen, die höheren sowol wie die niederen, die Morgenandacht wenigstens beim Beginn des Unterrichts sich

bewahrt zu haben. Die Schulgesetzgebung in diesem Jahrhundert hat ins einzelne gehende Anordnungen in dieser Hinsicht vermieden und sich in der Regel auf die allgemeine Bestimmung beschränkt, daß der Unterricht mit einem Gebet begonnen und beschlossen werden solle, in Preußen durch die Verf. des Minist. v. Altenstein vom 28. Juni 1826; in Bayern hat man 1839 die Einschaltung eines Gebetes für den König und die Obrigkeit an jedem Tage befohlen. Im übrigen ist der Schule die Freiheit gelassen worden, ihre Andachten nach ihrem Bedürfnis zu gestalten, und so hat sich denn eine sehr große Manigfaltigkeit in der Behandlung derselben herausgebildet, welche in dem „Pädagogischen Archiv" 1860, Bd. II, S. 438 u. 439 sehr treffend geschildert ist. Einzelnes werden wir noch anzuführen haben; wir verweilen jetzt nicht länger dabei, sondern versuchen vielmehr für die Einrichtung der Andachten einige Gesichtspunkte zu gewinnen.

In der Schulandacht weiht die Schulgemeinde ihre gesamte Thätigkeit, ihr Leben dadurch, daß sie als ein Ganzes vor ihren Gott und Herrn hintritt, sich zu gemeinsamer Bitte, zu gemeinsamem Dank vereint und sich in allen ihren einzelnen Gliedern unter die Zucht und Vermahnung des göttlichen Wortes stellt. Die Schulandacht setzt daher die Anwesenheit und Teilnahme aller Angehörigen der Schule, der Lehrer wie der Schüler voraus; die natürlichen Zeiten derselben sind der Anfang und der Schluß der Arbeitswochen, der Semester, der Schuljahre; die gegebenen „Priester" in ihr sind die Vorsteher und Leiter der Schulgemeinschaft, der Direktor und die Lehrer; ihre notwendigen Elemente die für die Erbauung überhaupt vorhandenen, Gesang, Gebet und das Wort Gottes. Es muß als ein das innerste Leben einer Schule schädigender Mangel bezeichnet werden, wenn ihr die Möglichkeit fehlt, die Gesamtheit ihrer Schüler in einem Raume zu vereinen, und wenn sie außer Stande ist, das Gefühl für die Gemeinschaft dadurch zu wecken und zu wahren, daß sie alle die ganze Schule berührenden Akte vor der versammelten Schulgemeinde vornimmt. — Neben der Gesamtheit verlangen aber auch die enger verbundenen Kreise, die einzelnen Klassen, Berücksichtigung; ihre tägliche Arbeit bedarf des zu erflehenden Segens von oben, die Vollendung derselben fordert zum Dank gegen Gott auf. Neben die *allgemeinen Schulandachten* tritt daher die *Klassenandacht* zum Beginn und Schluß des täglichen Unterrichtes; sie wird als die täglich widerkehrende in einfacheren, kürzeren Formen sich zu bewegen haben.

Die einzige allgemeine und unerläßliche Forderung, welche wir für die Gestaltung der Schul- und Klassenandachten zu stellen haben, ist die, daß *jede Schule für ihre Zeit, ihre Form und ihren Inhalt eine feste Ordnung habe*. Wir meinen nicht, daß für alle Schulen dieselbe Ordnung bestehen solle. Im Gegenteil, wie es laut der Augustana für die Kirche nicht notwendig ist, ubique esse similes traditiones humanas seu ritus aut ceremonias ab hominibus institutas, so nehmen wir auch für die evangelische Schule die Freiheit in Anspruch, daß sie nach ihrem eigenen Maße, nach dem Maße ihrer Kräfte und ihres Bedürfnisses, ihre Andachten regele. Sie hat für sich zu entscheiden, ob sie täglich allgemeine Andachten halten oder ob sie in der Erwägung, daß denselben ihre besondere Weihe durch ihre größere Seltenheit gewahrt werden müsse, sie dem Anfang und dem Schluß der Wochen vorbehalten, oder ob sie durch dieselben auch noch den Beginn der zweiten Hälfte der Woche, den Donnerstag auszeichnen will; ob sie Klassenandachten zum Beginn und Schluß der Vormittags- und Nachmittagslektionen einzurichten für gut findet, oder ob sie dieselben auf den Beginn am Morgen und den Schluß am Nachmittag beschränken, oder ob sie in der Besorgnis, es könne für ein Gebet am Schluß die nötige Sammlung fehlen, sich an der Morgenandacht genügen lassen will; ob sie für das Halten sämtlicher Andachten alle Lehrer heranziehen oder einige dem Direktor oder den Ordinarien allein übertragen will; ob sie das Gebet in den Klassen ausschließlich durch Lehrer oder auch durch einzelne Schüler verrichten lassen will u. dgl. mehr. Über solche Dinge, welche teils durch alten herkömmlichen Gebrauch bedingt sind, teils von äußeren, nie ganz außer Acht zu lassenden Verhältnissen abhängen, ist ein allgemein gültiges Urteil zu fällen unmöglich; sie müssen der Einsicht des Direktors

und der Lehrer überlassen bleiben. Wol aber ist zu verlangen, daß innerhalb einer Schule dieselbe feste Ordnung gelte und daß sich alle Lehrer an dieselbe gewissenhaft binden. Es ist durchaus nicht gleichgiltig, ob ein Lehrer in der Klasse eine Andacht hält, der andere nicht, ob der eine die Schüler zum Gebet aufstehen läßt und ihre Haltung überwacht, der andere sie sitzen läßt, ob ein Lehrer selbst betet, während der andere ein Gebet verliest und der dritte einen Schüler beten oder lesen läßt, ob der eine das Wort Gottes heranzieht, der andere nicht, ob dieser sich in langen erbaulichen Betrachtungen ergeht, während jener in übergroßer Kürze seine Gleichgiltigkeit offenbart u. s. w. Diese Freiheit ist sicherlich vom Übel, weil sie die Jugend verwirrt und den feierlichsten Akt des Schullebens der Willkür persönlichen Beliebens preisgiebt. Man verlangt doch sonst von dem einzelnen Lehrer, daß er in Beziehung auf äußerliche Dinge im Interesse der eingeführten Schulordnung sich seines besonderen Beliebens begebe und sein Verfahren an diese binde; um wie viel notwendiger wird für eine Schule eine feste Ordnung für die Form ihrer Andachten sein! Aber auch ihr Inhalt erfordert eine ähnliche Ordnung.

Ein Lehrerkollegium wird nur durch die in ihm herrschende Einheit des Geistes erziehungstüchtig. Mit Recht erwartet man, daß diese Einheit nicht bloß in der Erteilung des Unterrichtes, sondern ganz besonders in der Behandlung der Schüler und in der Handhabung der Zuchtmittel sich offenbare; man hat sehr richtig gesagt, daß namentlich in der letzten Beziehung der Lehrer sich stets als den Vertreter der Gesamtheit anzusehen habe, und daß die Schüler zu gewöhnen seien, in ihren Übertretungen des Gesetzes Verletzungen der Gesamtordnung der Schule zu erkennen und in der Strafe niemals das persönliche Belieben des einzelnen Lehrers, sondern den Rückschlag der verletzten Ordnung zu empfinden. Dieselbe Einheit des Geistes soll sich auch in den Schulandachten offenbaren, wofern sie anders erziehlich dadurch wirken wollen, daß sie den Schüler die Erfahrung des Segens der andächtigen Erhebung seines Herzens zu Gott machen lassen und ihn an eine christliche Lebensordnung gewöhnen. Der Erziehungsaufgabe der Schule gegenüber haben alle Lehrer derselben gleiche Verpflichtung und gleiche Berechtigung. Es ist denkbar, daß die allgemeinen Schulandachten, zumal wenn sie auf zwei in der Woche beschränkt sind, nicht von allen Lehrern einer Anstalt, sondern etwa nur von dem Direktor oder den Religionslehrern oder den Ordinarien gehalten werden; aber es ist nicht wol denkbar, daß ein Lehrer von der Abhaltung der Klassenandachten ausgeschlossen wäre oder sich selbst ausschlösse. Ein Lehrer, dem, wie einer einmal von sich gesagt haben soll, „man es an seiner Stirn ansehen müsse, daß er nicht beten könne“, würde für die Schule eine schwere Last sein; die Befreiung desselben von jener Pflicht durch eine künstliche Anlegung des Stundenplans wäre der einzige und durch seine merkbare Absichtlichkeit sehr bedenkliche Notbehelf. Neben die gleiche Pflicht aller stellt sich aber die Verschiedenheit in der Begabung und in der religiösen Stellung der einzelnen und nötigt die Schule, für ihre Andachten eine Form und einen Inhalt zu suchen, „welcher,“ wie es a. a. O. S. 443 treffend heißt, „die Gewähr leistet, mindestens allen ordentlichen Lehrern die Leitung derselben ohne irgend welche Besorgnisse für die Jugend wie auch mit nötiger Wahrung des religiös christlichen Standpunktes der Lehrer zumuten zu können.“ Denn es liegt auf der Hand, daß „innerlich sich widersprechende Andachten“ unausbleiblich sind, wenn in der Auswahl des zur Erbauung dienenden Materials verschiedene freie Verfügung gelassen wird. Das freie Gebet ist ohnehin nicht jedermanns Sache; die innere Verschiedenartigkeit der zum Vorlesen gewählten Lieder, Gebete oder Bibelstellen, in welchen sich sehr entgegengesetzte religiöse Auffassungen offenbaren können, wird sich schwerlich dem Auge der Schüler entziehen und eine sehr verkehrte Beurteilung der Person und der Sache herausfordern; die erbaulichen Betrachtungen, welche nicht selten gerade von christlich ernsten und streng kirchlichen Lehrern bevorzugt werden, verlieren sich leicht in das Ungemessene, ziehen in ungehöriger Weise die religiöse Belehrung in den Bereich der Andacht und erreichen durch ihren Predigtton wenig oder nichts. Diese Mißstände sind nur durch eine Ordnung der Andachten zu vermeiden, welche durch

ihren Anschluß an einen kirchlich gegebenen Inhalt eine Gleichartigkeit ihrer Behandlung ermöglicht. Die Objektivität des kirchlichen Glaubens und der kirchlichen Lebensformen wird, wir wissen es wol, unter der Berufung auf das Recht der evangelischen Freiheit vielfach in ihrer Bedeutung verkannt: „Offenbar aber haben diese beiden Richtungen sich gegenseitig zu durchdringen und zu beschränken, damit einerseits das Recht der Person, andererseits die Geltung der Kirche gewahrt, einerseits die religiöse Erstarrung, andererseits das wilde und zuchtlose Auseinanderfahren der Subjektivität vermieden werde. Das vollkommen christliche Leben und Glauben ist dasjenige, in welchem zwischen diesen beiden Tendenzen das Gleichgewicht vorhanden ist, in der Praxis wird man leicht die eine oder die andere vorwiegend finden." (Neue Jahrb. f. Philol. u. Pädagogik 1856. II. S. 180.) In der Praxis der Schulandachten nun, als der Andachten einer größeren Gemeinschaft, wird, denke ich, naturgemäß die Richtung auf die Objektivität vorwiegen; ihr Inhalt wird vorzugsweise dem Kirchenliede und dem Worte Gottes zu entnehmen sein. Wenn irgendwo, so wird hier die Sitte der älteren evangelischen Schule ein lehrreiches Vorbild für die Entwerfung einer Andachtsordnung geben und den Weg zu einer angemessenen Gestaltung der Andachten zeigen. Diesen Weg betrete die einzelne Schule in ihrer Weise; sie schaffe sich ihre Ordnung auf dem Grunde der evangelischen Kirche, der sie angehört, und wie sie der Geist treibt; aber eine feste Ordnung ist ihr unentbehrlich, wenn es ihr mit ihren Andachten überhaupt Ernst ist.

Nach dem Gesagten versteht es sich von selbst, daß wir nicht daran denken, eine Musterordnung für die Schulandachten aufzustellen; wir können nur auf Grund gemachter Erfahrungen einige empfehlenswert scheinende Einrichtungen namhaft machen und meinen dabei über unmaßgebliche Vorschläge nicht hinauszugehen.

Im Anschluß an die Anzeige des vom Schreiber dieses herausgegeben „Christlichen Gesangbuches für Gymnasien und höhere Unterrichtsanstalten" (Glogau 1859, 7. A. 1884) ist in dem Pädag. Archiv a. a. O. S. 437—453 der in dem Gesangbuch S. 142—149 abgedruckte, von Scheibert entworfene „Bibelkalender für Schulandachten" besprochen und seine Verwendung in derselben so wie ihre darauf gegründete Einrichtung ausführlich dargelegt worden. Derselbe enthält für jeden Tag des Schuljahres einen und für den Fall einer Andacht am Schluß der Schulstunden zwei Bibeltexte von etwa 10—20 Versen, sämtlich in leicht erkennbarer Beziehung auf die Sonntags-Perikope stehend, und außerdem aus den im Religionsunterricht zu erlernenden Bibelsprüchen und Kirchenliedern einen Wochenspruch und einen Wochenvers, welche dieselbe Beziehung ausdrücken. In den allgemeinen Schulandachten, welche mit dem Gesange von einigen Versen aus einem Kirchenliede begonnen und geschlossen werden, spricht der Lehrer den Wochenspruch, verliest sodann den bestimmten Bibeltext, an dessen Stelle mitunter auch ein Katechismusstück tritt, hält an beide anknüpfend ein Gebet oder eine kurze Ansprache und schließt mit dem Wochenvers. Wenn zwischen die vorzulesenden Stücke ein geeignetes kleineres vom Sängerchor zu singendes Tonstück eingelegt wird, so gewinnt dadurch die Feier nicht wenig, wie denn überhaupt durch eine solche Verwendung dem Gesang in der Schule erst die rechte Stelle angewiesen wird, indem die Übungen einen bestimmten nahe liegenden Zweck erhalten. Besonders zu empfehlen sind diese Einlagen für die Wochenschlußandachten, in welche nach alter Sitte die Perikopen des folgenden Sonntags in den Mittelpunkt treten müssen. Hier scheint auch eine kurze Ansprache über dieselben an die Schulgemeinde (beachtenswerte Beispiele hat Campe in der Berliner Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen 1864, S. 425 ff. mitgeteilt; gute Winke giebt auch das „Evangelienbüchlein für evangelische Lehrer" von Dr. F. E. Crüger, Berlin 1855) die geeignetste Stelle zu haben, ebenso wie der feierliche Schluß mit Vaterunser und Segen. Bei täglichen allgemeinen Schulandachten wird das freie Gebet des Lehrers dann wegfallen können, wenn der Bibeltext mehr oder minder psalmenartig ist. In den Klassenandachten, für welche Wochenspruch, Bibeltext und Wochenvers ausreichen können, mag das Gebet des Lehrers ebenfalls wegfallen und etwa nur vor

den Religionsstunden oder bei besonderen Anlässen hinzutreten. Ob bei denselben der Gesang etwa des Wochenverses möglich ist, hängt von besonderen Umständen ab. Bei einer solchen Einrichtung dürfte die Zeitdauer der Klassenandachten nicht über 5, die der Schulandachten nicht über 10 und die der Wochenschlußandachten nicht über 15 Minuten auszudehnen sein. Es werde noch hervorgehoben, daß diese Organisation der Schulandachten in engem Zusammenhang mit dem Religionsunterricht steht und „den Lernstoff auch als eine Sprache des Herzens erkennen, verstehen und gebrauchen" lassen will, daß durch die tägliche Widerholung innerhalb derselben Woche die Wirkung auf das Gemüt verstärkt und durch die feste Einprägung ein unverlierbarer Schatz für das Leben gewonnen wird*).

Am weitesten verbreitet ist wol die Sitte, die Klassenandachten auf ein einfaches freies Gebet zu beschränken. Gewiß an sich unverwerflich, wenn sich nur nicht die meisten der früher bezeichneten Mißstände so leicht daran anschlössen, und wenn nur die Gabe des rechten und echten Gebetes ohne weiteres bei allen Lehrern vorausgesetzt werden dürfte oder ihnen zu jeder Zeit zu Gebote stünde. Mit Recht wird daher von verschiedenen Seiten nach der alten Sitte auf den Gebrauch feststehender Gebete gedrungen, bei denen die Schüler, weil sie dieselben kennen, sich nicht bloß anhörend, sondern mitbetend verhalten können. Luthers bekannte Gebete im Katechismus sind durchaus klassisch; Sammlungen, wie das Calwer „Schulgebetbüchlein" oder die Schulandachten von Völkerling (Berlin 1842), welche Palmer empfiehlt, oder die Gebetsanhänge an kirchliche Gesangbücher liefern anwendbare Gebete. „Die regelmäßige Wiederkehr der alten Gebete wirkt auf die Jugend sehr tief. Arnold hatte ein besonderes Gebet, mit dem er seinen eigenen Unterricht eröffnete, und zwar jeden Morgen." (Neue Jahrb. a. a. O. S. 184.) Sehr

*) Die pommersche Direktorenkonferenz hat 1867 die Schulandachten zum Gegenstand ihrer Beratung gemacht. Da die Verhandlungen nicht in den Buchhandel gekommen sind, so dürfte die kurze Mitteilung des Wesentlichsten an der Stelle sein. (Vgl. auch Erler, Die Direktoren-Konferenzen S. 146 f.). So einig die Konferenz war, daß gemeinsame Schulandachten zu halten seien, so sehr giengen die Meinungen darüber auseinander, ob dieselben täglich zu halten oder auf den Wochenanfang und Schluß zu beschränken seien; die für das eine oder andere beigebrachten Gründe zeigen deutlich, daß die Entscheidung von der Erwägung der besonderen Verhältnisse einer Anstalt abhängig ist. Einig war man ferner darüber, daß diese Schulandachten womöglich abwechselnd von allen Lehrern gehalten, und daß sie mit Gesang begonnen würden. Als notwendiger Bestandteil derselben wurde die Schriftvorlesung anerkannt und für denselben die Verabredung einer gewissen nicht absolut zwingenden Ordnung durch Feststellung eines Lektionariums, wie solches z. B. in einem Programm des Gymnasiums zu Torgau abgedruckt sei, empfohlen, weil dadurch ein tieferer und zusammenhängender Inhalt in die Schulandachten komme, und die Lehrer der zeitraubenden Mühe des Suchens überhoben würden. Ein Mitglied befürchtete, daß dadurch die ganze Sache zu äußerlich werde. Das Gebet, d. h. die direkte Anrede an Gott hielt die Mehrzahl für ein weiteres wesentliches Element, einige nur in dem Fall, daß eine Schriftvorlesung nicht vorhergegangen. In Betreff des Schlußgesanges wurden verschiedene Beobachtungen mitgeteilt, nach denen ihn die einen für notwendig und höchst erbaulich, die andern ihn, auch mit Rücksicht auf die Zeitersparnis, für entbehrlich erklärten. Das Erhebende des gelegentlich vom Chor ausgeführten rhythmischen Choralgesanges wurde von einer Seite warm gepriesen. Das Gebet in den einzelnen Klassen, wenn eine tägliche Andacht nicht stattfindet, wird für zweckmäßig und notwendig erklärt; das Gebet am Schluß des Unterrichtes wurde zum Teil als etwas mechanisches getadelt, doch ward seine Beibehaltung von der Mehrzahl empfohlen. Der oben ausgesprochene Gedanke, daß in der Ordnung der Schulandachten die Einheit des in der Schule waltenden Geistes zum Ausdruck kommen solle, ist nicht näher berührt worden. Scheibert sagt einmal: „Nicht das einzelne lehrende Subjekt, sondern das unter allen Lehrern gewordene und von ihnen gewissermaßen erzeugte einheitliche Geistesleben in der Anstalt ist das Individuum, dem die Freiheit wie in allen Unterrichtsgegenständen und in Regierung und Zucht, so auch auf dem Gebiete der Schulandachten möglichst zu wahren ist. So selbstverständlich für sie der positive Gehalt des Christentums und das Bekenntnis der Kirche zu wahren ist, so gewiß werden sie dennoch ein Produkt des in der Anstalt waltenden religiösen Geistes sein und so einen individuellen Charakter erhalten." — Biblische Lektionen für die Morgenandachten sind mehrere vorhanden; so von Stier, Volz, Reinthaler u. a.

eingehend ist dieser Gegenstand von Palmer in der Katechetik (S. 539—558, 2. A.) behandelt worden. Indem wir auf die lehrreichen Erörterungen desselben verweisen, bemerken wir, daß mit seiner Empfehlung liturgischer Formen für die Schulandachten auch für die Volksschule u. a. Goltzsch in dem „Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen" (3. A., S. 158) und L. Grote im Schulblatt für die Provinz Brandenburg (1854, S. 676) übereinstimmen. Dieser wünscht eine Art Schulagende mit bestimmten Gebetsformeln zu regelmäßigem Gebrauch und schlägt folgende Form der Schulliturgie vor: erst ein Gesang, welcher sich auf die Morgenstunde oder auf die jedesmalige Zeit im Kirchenjahre bezieht, dann das vorgeschriebene Gebet. „Zum Schlusse werde von den Kindern entweder eins aus den fünf Hauptstücken oder eine Zusammenstellung von Bibelstellen nicht hergesagt, sondern gebetet", wobei nur die älteren und vorgerückteren Kinder, welche die Hauptstücke und Sprüche völlig inne haben, mitfungieren sollen. Jener empfiehlt für die täglichen Andachten das Vorlesen eines für jeden Wochentag bestimmten Morgengebetes durch ein Kind und damit abwechselnd den Gesang und die Recitation eines Kirchenliedes, für die Festzeiten aber im Kirchenjahr ein- auch zweimal in der Woche zu Anfang der Schule eine liturgische Andacht. Sie „kann bestehen aus dem Gesang einiger Liederverse, einem vom Lehrer gesprochenen biblischen oder der Agenda entlehnten Eingangsspruche, einem von sämtlichen Kindern gesprochenen Gebete, fast stets aus einigen Versen desselben Liedes bestehend, womit der Gottesdienst eröffnet wird, einer biblischen Lektion, von einem Tags zuvor dazu bestimmten Kinde der obersten Abteilung gelesen, aus dem Gesang noch eines Verses und dem von Lehrern und Kindern gemeinsam gebeteten Vaterunser. Statt dessen kann auch bisweilen von der im pommerschen Schul- und Hausbuch abgedruckten Schulliturgie, welche in Wechselgebeten des Lehrers und der Kinder besteht (ein Beispiel dafür giebt auch Palmer S. 544) und die von dem Gesange einiger Liederverse umschlossen wird, Gebrauch gemacht werden." Wir könnten noch eine Reihe anderer Vorschläge beibringen; aber wir halten das Ausgeführte für ausreichend, um eine Vorstellung zu geben, wie sich die für jede Schule verlangte Ordnung ihrer Andachten gestalten möchte.

Neben den durch den regelmäßigen Lauf des Schullebens dargebotenen Andachten finden sich noch besondere Anlässe zu gottesdienstlicher Feier in der Schule. Wir denken zunächst an die an nicht wenigen Anstalten herkömmliche Sitte einer die gemeinsame Abendmahlsfeier der Schule vorbereitenden Andacht, einer hora sacra, wie sie an manchen Orten heißt; wir denken sodann an die durch besondere Feier ausgezeichneten Anfänge und Abschlüsse der Schularbeit zum Beginn und am Ende längerer Zeitabschnitte, der Semester und der Schuljahre. Wir denken dagegen nicht an solche Feierlichkeiten der Schule, bei welchen andere, der Schulgemeinschaft nicht angehörige Personen zugegen sind. Denn wenn diesen auch durch den Gesang eines Chorals, mitunter wol auch durch ein Gebet, eine religiöse Weihe gegeben wird, so dürfen sie doch nicht eigentlich Schulandachten sein. Diese sind nur in dem geschlossenen Kreise der Schulgemeinschaft denkbar. Gesang, Gebet und Schriftvorlesung werden zwar für die bezeichneten Andachten ebenfalls die Bestandteile bilden; indes darf in ihnen die Ansprache, die das Wort Gottes für das Bedürfnis der Jugend anwendende Paräneſe, einen größeren Raum beanspruchen als in den gewöhnlichen Andachten. Gewiß ist es nicht leicht, für diese eigentlichste Schulrede das rechte in das Herz dringende Wort zu finden; sie soll und darf keine Predigt sein und muß doch etwas von der Predigt an sich tragen, sie soll keine erbauliche Betrachtung von ermüdender Länge sein, welche, anstatt geistige Sammlung zu bewirken, die Jugend einschläfert und abstumpft; sie soll mitten aus dem Leben der Schule herausgeboren und auf der genauesten Kenntnis der Schüler, der unter ihnen sich geltend machenden Richtungen, der vorhandenen Schäden ruhend sie zur geistigen Einkehr in sich selbst, zum Selbstbesinnen nötigen und durch die Ermahnung, sei es Warnung oder Ermunterung, ihrem Willen kräftigende Anregungen geben; bei dem allen soll sie neben dem gereifteren Schüler auch den jüngeren nicht leer ausgehen lassen. Der Ernst, die Treue und die

Liebe des einsichtigen Erziehers wird vor diesen Schwierigkeiten nicht zurückschrecken, sondern sie nach dem Maße seiner Kraft und seiner Gaben zu lösen suchen. Insbesondere wird, wie wir glauben, auf diesem Gebiete die Thätigkeit des Direktors als des Hauptes der gesamten Schulgemeinschaft sich entfalten müssen; Paränesen der zweiten Art können wir uns kaum aus einem anderen Munde denken, während die Ansprache in einer hora sacra wol auch anderen Lehrern, namentlich den Religionslehrern zufallen dürfte. Die individuelle Natur dieser Schulreden macht es erklärlich, daß nur selten welche gedruckt werden. Liere (Schulblatt für die Provinz Brandenburg 1850, S. 11 ff.) spricht sich über die an sie zu stellenden Anforderungen anregend aus und teilt ein vortreffliches Beispiel über Joh. 10, 12 mit. Die „Schulvorträge" von Greverus (Oldenburg 1855) entsprechen in ihrer Absicht dem angedeuteten Grundgedanken, sind aber in ihrer Ausführung nicht gerade als vorbildlich zu empfehlen; auch ziehen sie häufig Fremdartiges herbei. Unter den „Schulreden über Bibel- und Liedertexte" von K. T. Kriebitzsch (Leipzig 1857) sind einige ganz vorzüglich; man wird aus ihnen manche Anregung und manchen fruchtbaren Gedanken gewinnen können. In der Form sind sie ganz wie Predigten. Insbesondere empfehlenswert sind die „Evangelischen Schulreden" von Dr. Fr. H. R. Frank (Altenburg 1856), da sie bei der Gediegenheit ihres Inhalts sich auch in der Form dem Schulvortrage enger anschließen.

Es wird niemand behaupten, daß die Schule mit den bis jetzt besprochenen Andachten die Grenzen ihres Gebietes überschreite und in das der Kirche übergreife. Sie soll in der That auch nicht „aus ihrem Prüfungssaale eine Kirche, aus ihrem Katheder eine Kanzel, aus den Stufen zu demselben einen Altar, aus dem Gange von der zerstreuenden Schulstube nach dem Betsaal einen sammelnden Kirchengang, aus der jugendlichen leichten Schar lebenserfahrene und geprüfte Herzen machen" wollen; selbst in ihren Andachten soll sie nur die Vorbereitung für einen gesegneten Kirchenbesuch ihrer Schüler geben. Darum ist sie in keiner Weise berechtigt, Einrichtungen zu treffen, welche auch nur von fern den Schein erwecken könnten, als sollten sie für die Zöglinge die Teilnahme am Gemeindegottesdienste ersetzen. Wenn gleichwol hin und her die Schule noch auf besondere Veranstaltung für die religiöse Erbauung der Jugend denkt, so kann sie es nur so lange thun, als die Kirche das oben berührte Bedürfnis nicht befriedigt. Nur so lange werden besondere in der Schule gehaltene Jugendgottesdienste statthaft erscheinen können. In manchen Fällen haben die Geistlichen dazu die Hand geboten und in der Aula eines Gymnasiums für seine Angehörigen von Zeit zu Zeit einen vollständigen Gottesdienst gehalten, ganz in der Form des kirchlichen. In anderen Fällen hat die Schule einen eigenen Versuch gemacht und sich mit Vorliebe liturgischen Andachten zugewendet, für welche die Formen aus Strauß' liturgischen Andachten (Berlin), Schöberleins Schatz des liturgischen Chor- und Gemeindegesanges (Göttingen 1865), Eck und Filitz, vierstimmige Choralsätze der vornehmsten Meister des 16. und 17. Jahrhunderts (Essen), Grells Motetten (Op. 34, 35, Berlin, Trautwein) u. a. leicht zu finden sind. Nachdem Schreiber dieses zwei für liturgische Andachten in der Advents- und Fastenzeit bestimmte Formulare in seinem Gesangbuche S. 149, 153 mitgeteilt hatte, sind in der Zeitschr. f. d. G. W. 1867, S. 328 von W. Hollenberg zehn weitere Formulare (zwei für Advent und Weihnachten, eins für die Epiphaniaszeit, zwei für die Passionszeit, drei für die Freudenzeit und Pfingsten und zwei für die Trinitatiszeit) veröffentlicht worden. Es ist in ihnen allen von einer Ansprache oder Predigt abgesehen; sie enthalten biblische Lektionen und Wechselgesänge zwischen dem Chor und der Schulgemeinde und versuchen eine mit den einfachsten Mitteln erreichbare und, wie bezeugt werden darf, wirklich erreichte Erbauung der Jugend. Wenn in den gewöhnlichen Schulandachten die Schule schon die gebührende Rücksicht auf den Kreislauf des Kirchenjahres nimmt und ihre Zöglinge gewöhnt, sich in denselben nach seinen verschiedenen Zeiten hineinzuleben, so werden ihr diese liturgischen Andachten in ihrem vorwiegenden Anschluß an die heiligen Zeiten das Mittel bieten, diese mit Recht von ihr verlangte Einwirkung auch noch von der

Seite des Gemütes zu verstärken. Vor allen Dingen muß in den Lehrerkollegien der rechte Sinn für derartige Versuche vorhanden sein; sie anzuordnen, würden wir nimmer empfehlen, so wenig wir für eine bestimmte Ordnung der Schulandachten Vorschriften der Behörden wünschen können.

Schließlich noch ein Wort über die Andachten in geschlossenen Anstalten, in Alumnaten u. dgl. Wie viel die ältere Zeit den Zöglingen der Kloster- und Fürstenschulen in dieser Beziehung zugemutet hat, kann ein Blick in die württembergische Kirchenordnung von 1559 (bei Vormbaum I, S. 107—110) oder in die kursächsische von 1580 (ebendas. S. 275) lehren. Ebenso bitten wir die leges scholae Nicrinae S. 355 ff., die exercitia pietatis religiosae in Walkenredensi coenobio a multis iam annis assidue continuata S. 548—552 und die Ordnung des joachimsthalschen Gymnasiums von 1607 (Bd. II, S. 62—81) nachlesen zu wollen: es ist schwer zu glauben, daß die Fülle der den Zöglingen auferlegten Andachtsübungen und Beschäftigungen mit dem Heiligen nicht abstumpfend gewirkt habe. Bekanntlich haben diese und ähnliche Einrichtungen sich sehr lange erhalten. Man kann Dinter, welcher in seiner Autobiographie (Neustadt a. d. O. 1829, S. 34) die in der Fürstenschule zu Grimma übliche Sitte beschreibt, nur beistimmen, wenn er sagt: „Die Wirkungen dieser Überladung darf ich einem Menschenkenner, einem Pädagogen nicht erst beschreiben. Solche Übertreibungen kommen jetzt nicht mehr vor. Aber Gott bewahre uns nur auch vor Erschlaffung, die vielleicht noch schädlicher wirkt, als die Überladung.“ Es ist selbstredend, daß die Andachten solcher Anstalten viel mehr den Charakter der Hausandachten annehmen werden, sie werden an den Anfang und das Ende des Tages gelegt werden müssen und die oben vorgeschlagene liturgische Gestaltung dieser Morgen- und Abendandachten wird kaum zulässig sein, aber Gesang, Gebet und Schriftvorlesung werden auch ihre Bestandteile bleiben. Dazu wird das Tischgebet noch treten. Ob daneben noch der Anfang und der Schluß des Unterrichtes durch eine besondere Klassenandacht auszuzeichnen ist, wird von den besonderen Umständen abhängig sein, namentlich auch davon, ob am Unterricht, wie es doch mitunter der Fall ist, eine größere Anzahl von solchen Schülern teilnimmt, welche nicht in der Anstalt wohnen. An manchen Anstalten sind häufigere erbauliche Ansprachen üblich, wie denn die von Kriebitzsch oben genannten in den Andachten eines Seminars gehalten worden, und die „Zwölf Bibelandachten aus dem Gymnasialleben“ von Dr. Friedr. Danneil (auch unter dem Titel: Das Kirchenjahr in der Schule, Magdeburg 1856) aus dem Kloster Unserer lieben Frauen zu Magdeburg hervorgegangen sind. Wie hier die Möglichkeit gegeben ist, auch den kirchlichen Gottesdienst der Jugend entsprechend in der Predigt zu gestalten, wurde schon erwähnt. Im übrigen läßt sich für die Andachten dieser Anstalt nur die Forderung einer festen Ordnung widerholen: ihre besondere Einrichtung wird in noch höherem Maße individueller Natur sein, als bei s. g. freien Schulen. **Klix.**

**Schulgrammatik.** Der Begriff „Schulgrammatik“ steht entgegen dem Begriffe einer „wissenschaftlichen, ausführlichen Grammatik“. Zwar kann man mit allem Recht die Frage erheben, ob bei dem jetzigen Stande der Sprachwissenschaft überhaupt noch von einer selbständigen Wissenschaft der Grammatik die Rede sein könne. Denn die Begriffe Sprachwissenschaft und Grammatik als Wechselbegriffe zu gebrauchen, wie dies in „Reisigs Vorlesungen über lateinische Sprachwissenschaft“ und in Steinthals Schriften vielfach geschieht, sollte doch nun einmal aufhören. Nach den hergebrachten Anschauungen umfaßt die Grammatik Formenlehre und Syntax. Niemand aber wird behaupten, daß damit das Gebiet der Wissenschaft beschrieben sei, zu welcher doch auch noch Lexikologie, Synonymik, Metrik, Stilistik ꝛc. gehören. Einzelnes aus diesen letzteren Fächern enthalten nun auch die landesüblichen Grammatiken, aber doch nur für die Schulzwecke brauchbares, zu Nutzen und Frommen der lernenden Jugend. Deshalb, weil die Grammatiken, namentlich die lateinischen, etwas von der Metrik, von dem Kalender, von Maß,

Gewicht und Münzen, von Stiliſtik (in der syntaxis ornata) und Rhetorik enthalten*), ſind ſie wol recht brauchbar für die Schulen, aber ſie haben eben damit den Anſpruch auf ſtrenge Wiſſenſchaftlichkeit aufgegeben. Wol iſt die Formenlehre, die Lehre von den Elementen der Sprache, den Buchſtaben, Lauten, Accenten, Worten, Wortbildungen und Flexionen, und ebenſo die Syntax oder die Lehre von den Sätzen, je ein eignes wiſſenſchaftliches Gebiet; zuſammengeſtellt aber werden ſie nur um des Unterrichts willen und man könnte, wenn es für den Unterricht ebenſo praktiſch wäre, zu der Formenlehre an ſich ebenſowohl die Metrik, zu der Syntax die Stiliſtik geſellen. Die Wiſſenſchaft der Sprache, wie ſie ſich in den letzten Jahrzehnten geſtaltet hat, verlangt, daß alle dieſe Fächer jedes für ſich und abgeſondert behandelt werden. Werden einige derſelben miteinander gepaart, ſo geſchieht es aus Gründen, welche außerhalb der Wiſſenſchaft ſelbſt liegen. So beſchäftigen ſich ausſchließlich mit der Formenlehre die Schriften von Leo Meyer, Chriſt, Corſſen; Bernhardy aber hat eine wiſſenſchaftliche Syntax der griechiſchen Sprache geſchrieben und einer der neueſten Bearbeiter der griechiſchen Grammatik, Aken, ſagt in der Vorrede zu ſeiner Schulgrammatik S. IX, die Syntax gelte ihm als derjenige Teil der Grammatik, bei dem allein eine wiſſenſchaftliche Behandlung ihre Berechtigung habe. Damit wird wenigſtens der Syntax ihre Selbſtändigkeit geſichert, wenngleich die Formenlehre, namentlich nach ſprachgeſchichtlicher Begründung, ſicher auch wiſſenſchaftlicher Natur iſt.

Da wir es nun hier nicht mit der Grammatik überhaupt, ſondern mit der Schulgrammatik zu thun haben, ſo wollen wir uns auf die Frage nicht weiter einlaſſen, ob es eine Grammatik für ſich als ſelbſtändige Wiſſenſchaft gebe, oder ob nicht vielmehr die Hauptteile, welche bisher das Ganze der Grammatik bildeten, für ſich als beſondere Fächer in dem großen Gebiet der Sprachwiſſenſchaft ihre richtige Stelle finden. Immerhin iſt die Gegenüberſtellung von Schule und Wiſſenſchaft, welche einen Hauptgegenſtand der nachſtehenden Erörterung bilden muß, auch durch die voranſtehenden Bemerkungen zum Bewußtſein gebracht worden. Schule und Wiſſenſchaft nämlich können zwar einander nicht entbehren, verfolgen aber ganz verſchiedene Zwecke. Die Wiſſenſchaft will die Wahrheit erforſchen und darſtellen, die Schule will lehren und erziehen. Die Sprachwiſſenſchaft will das Weſen der Sprache ergründen und darſtellen, die Schule hat keinen linguiſtiſchen Zweck, ſondern einen pädagogiſchen; ſie will, ſofern ſie Sprachen lehrt, auf einem leichten und geiſtbildenden Wege zum Verſtändnis und zum Gebrauch derſelben führen. Die Pflege und der Ausbau der Wiſſenſchaft erfordert Gelehrte und Forſcher, welche das ganze Gebiet überſchauen, in einzelnen Teilen aber beſonders zu Hauſe ſind, und für die ganze gelehrte Welt, für den Fortſchritt der Menſchheit aller Zeiten und Völker arbeiten. Die Schule aber braucht Lehrer, für welche ein mäßiger Kreis von Kenntniſſen genügt; ihre Wirkſamkeit beſchränkt ſich auf das nachwachſende Geſchlecht in einem beſtimmten Volkskreis, deshalb müſſen die Männer der Schule nicht gerade Gelehrte, wol aber Pädagogen ſein. Sie verfolgt und erreicht ihren Zweck durch Lehrmethoden und Lehrbücher, dieſe Lehrbücher aber ſind, ſofern die Schule Sprachen lehrt, Sprachlehren, wie man auch manchmal die Schulgrammatiken nicht unpaſſend benennt.

Da nun die Schulgrammatik ſo wenig als die Schule der Wiſſenſchaft entbehren kann, aber doch mit einem mäßigen Kreis von Wiſſen ſich begnügt, ſo entſteht für uns die Aufgabe, anzugeben, wie eine Schulgrammatik nach Form und Inhalt angelegt ſein muß, damit ſie ihrem Zweck entſpreche. Unter Form verſtehen wir die Sprache und die Anordnung, unter Inhalt die Gegenſtände der Schulgrammatik.

*) Die älteſten Grammatiken aus dem 15. und 16. Jahrh. enthielten noch mancherlei anderes, Stücke aus dem Katechismus, die Symbole; das doctrinale puerorum aus dem Mittelalter enthielt in 212 Verſen die Geſchichte des Alten und Neuen Teſtaments. Die Grammatik von Cruſius von 1562 enthält ein lateiniſches Wörterbuch, das symbolum apostol., das pater noster, eine divisio philosophiae, eine Überſicht über den Inhalt des N. Teſt., verſchiedenes über Metrik, Münzen, Kalender ꝛc.

Ehe wir nun näher hierauf eingehen, werden wol die Vorfragen zu besprechen sein, ob überhaupt eine Schulgrammatik nötig sei, sodann ob eine und dieselbe für alle Altersstufen des Gymnasiums ausreiche. Was die erstere betrifft, so könnte es scheinen, es genüge, wenn der Lehrer, welcher ja doch unter allen Umständen auch der Dolmetscher der Schulgrammatik für die Schüler sein muß, auf der Höhe des grammatischen Wissens stehe, und dann entsprechend dem Bedürfnisse der Schüler nach seiner eigenen Auswahl, Auffassung und Darstellung das Nötige mitteile. Der Lehrer wäre die lebendige Schulgrammatik, statt des geschriebenen Buchstabens würde das belebende Wort unmittelbar die Aufmerksamkeit fesseln, das Gedächtnis und die Einbildungskraft befruchten und das Verständnis öffnen. Allein eben darum, weil eine solche Wirkung des Wortes, manchmal auch eine solche Beherrschung des Stoffes nicht im allgemeinen bei den Lehrern vorausgesetzt werden darf, ist es schon für diese selbst zu wünschen, daß sie eine feste, gedruckte Grundlage haben, auf welche sie sich stets beziehen, von deren Form und Ausdruck sie stets ausgehen können. Wenn das geflügelte Wort des mündlichen Verkehrs nicht immer gerade das richtige und zutreffende ist, oder wenn in dem Augenblick des Bedürfnisses nicht immer das Wissen in seinem ganzen Umfange zu Gebote steht, so wird der Lehrer in dem gedruckten Wort die gewünschte Hilfe und Auskunft zur Hand haben. So wird die Schulgrammatik für den lebhaften und eifrigen Lehrer zu einer Art von Zügel, wodurch er immer wider in die richtige Bahn einzulenken veranlaßt wird, für den unbeholfenen, trockenen oder schwachen aber zu einem willkommenen Hilfsmittel, welches, wenn durch nichts anderes, so doch durch fortgesetzte Erklärung und Widerholung, die mangelhafte Selbstthätigkeit des Lehrers zu ersetzen vermag.

Schulgrammatiken aber halten wir nicht bloß um der Lehrer, sondern noch weit mehr um der Schüler willen, in deren Händen sie sich befinden sollen, für nötig, es wäre denn, daß man die Lehrer zu den Schülern so stellen wollte, wie in den Zeiten, da es noch keine gedruckten Bücher in den Schulen gab und die Lehrer auf das Diktieren und die Schüler auf Gedächtnisübungen angewiesen waren. Die Schulgrammatik ist für den Schüler, die Erläuterungen des Lehrers vorausgesetzt, ein Buch, mit dem er ganz vertraut werden, bei dem er sich stets Rats erholen und dessen Inhalt ihm allmählich durch den beständigen Gebrauch ganz geläufig werden soll. Fleißige und strebsame Schüler betrachten die Schulgrammatik als den Kern, um welchen sich ihre fortschreitenden sprachlichen Kenntnisse anlagern, sie beleben deren Inhalt aus der eigenen Belesenheit durch Beispiele und Erläuterungen und behalten wol auch die wichtigsten Partieen im Gedächtnis, selbst wenn sie nicht angehalten worden sind, die Regeln auswendig zu lernen. Eine Schulgrammatik in den Händen der Schüler hat nicht nur gegenüber von Diktaten die Zeitersparnis, sondern auch im Gegensatz zu dem lebendigen Wort des Lehrers das Gewicht der Überlieferung für sich. Das gedruckte Buch, in einem weiteren Kreise anerkannt und von höherer Stelle eingeführt, kann in Zweifelsfällen überall als ausreichender Nachweis und Beleg gebraucht werden, während das Wort, ohnehin den Wechselfällen der mündlichen Fortpflanzung ausgesetzt, niemals auf anerkannte Geltung sich Rechnung machen darf. Dieses Ansehen können auch die Diktate der einzelnen Lehrer, mögen sie noch so gründlich überdacht und noch so sorgfältig abgefaßt sein, niemals in Anspruch nehmen.

Damit nun aber Misverständnisse und Anstöße besonders bei Schülern jüngerer Klassen vermieden werden, muß im Gebrauch dieser Schulgrammatiken, wie auch in dem Gebrauche anderer Lehrbücher, eine gewisse Einheit stattfinden. Dies führt uns auf die zweite Vorfrage, die wir oben gestellt haben, ob eine und dieselbe Schulgrammatik für alle Altersstufen ausreiche. Zuvor kann man aber die Frage aufwerfen, ob jene Einheit etwa dadurch herzustellen wäre, daß für alle Anstalten eines Landes oder einer Provinz eine und dieselbe Schulgrammatik eingeführt würde. Die Zustimmung der Oberbehörde vorausgesetzt, sollte, wie wir glauben, hier in der Wahl

der Bücher selbst mögliche Freiheit gestattet werden. Die Vorteile, welche die Gleichförmigkeit in dieser Hinsicht, besonders beim Übertritt von Schülern in andere Lehranstalten, gewährt, sind doch eigentlich gering anzuschlagen gegenüber von den Nachteilen, die entstehen müssen, wenn einem Lehrer oder Lehrerkollegium Bücher aufgedrungen werden, mit welchen sie sich durchaus nicht befreunden könnten. Das höchste, was hier geschehen kann, ist Empfehlung anerkannter Bücher durch die Behörden, welche je nach Umständen mehr oder minder dringend gehalten sein kann. Daß zweckmäßige Schulbücher und insbesondere Schulgrammatiken sich von selbst Bahn brechen, das zeigt die Erfahrung an vielen Schulgrammatiken und es war z. B. kein Gewinn für die württembergischen Lateinschulen und Gymnasien, daß zu einer gewissen Zeit die Grammatiken von Buttmann und Gesenius wie auch die Lesebücher von Jacobs durch die Grammatiken und Lesebücher von Weckherlin infolge mittelbarer oder unmittelbarer Einwirkung von oben verdrängt wurden.

Was nun die Einheit für die verschiedenen Altersstufen betrifft, so glauben wir hier unterscheiden zu müssen zwischen solchen Klassen, welche erstmals an die Erlernung einer fremden Sprache kommen, ohne zuvor grammatischen Unterricht in einer solchen genossen zu haben, und solchen, welchen die Elemente einer fremden Sprache schon geläufig sind und die nun eine zweite oder dritte zu lernen haben. Für die ersteren, also für diejenigen Klassen, die in unsern Gymnasien das Latein und in unsern Realschulen das Französische anfangen, halten wir eine Schulgrammatik noch nicht für angemessen, wol aber ein eigens für Anfänger verfaßtes Elementarbuch, welches nicht nur eine für Anfänger berechnete Formenlehre und Syntax, sondern daneben auch eine genügende Anzahl von Beispielen zum Übersetzen aus der fremden Sprache in die Muttersprache und umgekehrt und eine darauf bezügliche Wörtersammlung enthielte*). Wir würden ein solches Elementarbuch für die zwei untersten Klassen eines Gymnasiums, da wo das Latein wie in Württemberg schon mit achtjährigen Knaben begonnen wird, bestimmen; wo man das Latein erst mit neun- oder zehnjährigen Knaben anfängt, möchten wir den Gebrauch eines solchen Buches nicht über ein Jahr erstreckt sehen. Nach demselben erst sollte eine Schulgrammatik eingeführt werden, wir glauben aber, daß dann eine und dieselbe bei gehöriger Einrichtung für alle weiteren Gymnasialklassen bis zur Grenze der Universität ausreichen könnte**). Wenn die Schüler aber nach etlichen Jahren zum Latein auch das Griechische und Französische, oder zum Französischen auch das Englische lernen, so glauben wir, daß sie gleich mit der für alle Klassen bestimmten Schulgrammatik bekannt gemacht werden können, deshalb, weil sie eine geübtere Sprachkraft und die Kenntnis des grammatischen Aufbaus mitbringen.

Wenn nun dieselbe Schulgrammatik für alle Altersklassen mit Ausnahme der Anfängerjahre ausreichen soll, so tritt die Erörterung *ihrer Beschaffenheit* in Beziehung auf *Form* und *Inhalt* in den Vordergrund. Wir gehen von dem Grundsatz aus, daß der Verfasser einer Schulgrammatik mit dem Stande der wissenschaftlichen Forschung auf seinem Gebiet vertraut sein muß, von den Ergebnissen derselben aber nur das für die Schule Geeignete in einer den Bedürfnissen und Fähigkeiten des jugendlichen Alters angemessenen Form mitteilen darf. Wir haben es nun zunächst zu thun mit der näheren Bezeichnung dieser Form und mit der Auswahl des Stoffes. Die Form aber finden wir in der *Sprache* und in der *Anordnung des Stoffes*.

Die *Sprache* sei nicht gelehrt, aber auch nicht gewöhnlich. Sie sei ernst, würdig und gemessen, aber hüte sich, in die Sphäre der Alltäglichkeit herabzusteigen. Der Schüler muß durch die Sprache der Grammatik gehoben werden, er muß zu fühlen bekommen, daß er es nicht mit den Gegenständen des gemeinen Lebens zu thun hat, um

*) Vgl. den Art. Elementarbücher Bd. II. S. 155.

**) Vgl. Erläuterungen zur griech. Schulgrammatik v. G. Curtius S. 192 ꝛc., wo Bonitz sich ebenfalls für eine Schulgrammatik im Griech. ausspricht; ebenso Bäumlein und Aken in den Vorreden zu ihren Grammatiken.

welche sich die tägliche Unterhaltung bewegt. Es muß ihm eine neue Welt aufgehen, zu der er sich zu erheben hat, in welcher er aber auch heimisch werden kann. Das volle Verständnis zu eröffnen, dazu ist das lebendige Wort des Lehrers bestimmt. Diese Forderungen müssen nun an Schulbücher überhaupt, insbesondere auch an die deutschen Lesebücher, an die Lese- und Lehrbücher über Geschichte und Geographie gestellt werden. In der Grammatik aber tritt dem Schüler eine solche Masse ganz neuer Anschauungen entgegen, von den Lauten und Sylben bis zu der Satzlehre und dem Periodenbau, daß die Gefahr näher ist, die Sprache möchte zu gelehrt, als sie möchte zu niedrig werden. Wenn nun das Geheimnis darin liegt, daß das Buch den Ton trifft und einhält, welcher für die Schüler nicht zu hoch ist, vielmehr sie weckt, trägt und hebt, indem er an das in ihnen bereits Vorhandene anknüpft, so ist es die Aufgabe des Lehrers, das Geschriebene den Schülern so nahe zu bringen durch das mündliche Wort, daß es zu ihrem Eigentum wird, und es muß ihm gestattet sein, im vertraulichen und unmittelbaren Austausch mit dem Schüler, um das Abstrakte konkret zu machen und das Fernstehende näher zu bringen, sich auch solcher Mittelchen zu bedienen, welche die Sprache des Buches von sich weisen soll. Da wird man manchmal zu der provinziellen Redeweise und Aussprache herabsteigen und es mag einem wackern Lehrer in Schwaben nachgesehen werden, wenn er vor Fehlern bei dem Zusammentreffen des Dativ und Accusativ vom französischen pronom personnel beim Verbe dadurch warnt, daß er den Schülern sagt: Die Franzosen haben kein „Luile" (schwäb. Deminutivum von Louis) und kein „Lörle" (Deminutivum von Lore). Hierher gehört auch das Mittel des Reims, dessen man sich in alter und neuer Zeit vielfach bedient hat, um der Jugend das Lernen zu erleichtern und mundgerecht zu machen. Bekanntlich war das in den letzten Jahrhunderten des Mittelalters beim lateinischen Sprachunterricht allgemein gebrauchte doctrinale des Alexander von Dole ganz in leoninischen Versen abgefaßt. Ebenso beliebt sind die gereimten Genusregeln im Lateinischen und haben in die meisten Schulgrammatiken Eingang gefunden. Wenn wir nun auch die gereimten Genusregeln nicht beanstanden wollen, so müssen wir uns andererseits gegen die allgemeine Anwendung des Reims in einer Schulgrammatik ebenso wie in andern Schullehrbüchern erklären. Wenn es auch gelingen sollte, dem Burlesken auszuweichen, so bleibt doch das Leiermäßige, wodurch der ganzen Darstellung ein unziemlicher Charakter aufgedrückt wird. Wenn wir aber der Sprache der Schulgrammatik einen gelehrten Anstrich nicht gegeben wissen möchten, so meinen wir damit, daß dieselbe zwar die nötigen Mustersätze bringen, aber sonst sich des gelehrten Beiwerks und ebenso der philosophischen Spekulation enthalten soll. Wenn wir daher durchaus nichts gegen die gebräuchliche grammatische Terminologie einwenden, vielmehr dieselbe als hergebracht und allgemein anerkannt beibehalten, so muß doch der dem Schüler zuerst fremdartig gegenübertretende Ausdruck demselben schon in der Grammatik erklärt werden und zwar nicht nur um des Schülers, sondern auch um des Lehrers willen. Dieser muß durch die Fassung der Grammatik ausdrücklich darauf geführt werden, daß er die Ausdrücke singularis, pluralis, dualis, numerus, genus ꝛc. zu erklären hat, dann wird es nicht vorkommen, daß Schüler populus und mensa deklinieren gelernt haben, ohne angeben zu können, wodurch pluralis und singularis sich voneinander unterscheiden. So abgeschmackt und einseitig es nun ist, die hergebrachten Kasusbenennungen z. B. ersetzen und zugleich erklären zu wollen durch Ausdrücke, wie Zweckfall, Besitzfall, so nahe liegt es, dem Kasus sogleich seine Stellung im Satz anzuweisen durch die Art der Fragestellung, wer? wessen? wem? und den Kasus dadurch zu erklären, ebenso ferner den Unterschied von activ und passiv sogleich zu erläutern, wobei dem Schüler alsbald der Unterschied zwischen dem deutschen futurum activi und praesens passivi viel sicherer klar wird, als durch die verschiedenen mechanischen Hausmittelchen, welche die Erfindsamkeit eifriger Lehrer zu diesem Zwecke schon ausgedacht hat. Wo es aber die Fortschritte der Wissenschaft zu verlangen scheinen, daß neue Terminologieen auch in den Schulgrammatiken eingeführt werden, wie z. B. in der französischen Grammatik sujet, régime

direct, indirect, ferner die Unterscheidung von Wurzel, Stamm, Endung von starken und schwachen Formen, andere Benennungen der Deklinationen und Konjugationen, da ist nicht nur mit größter Vorsicht vorzugehen, sondern die Grammatik hat auch die Aufgabe, diese Benennungen zu begründen und deutlich zu erklären, und zwar widerum auch um der Lehrer willen, unter denen sich viele eifrige und tüchtige Männer befinden, welche aber der Entwickelung der Wissenschaft zu folgen außer Stand sind, und daher von der Schulgrammatik die ihnen abgehende Belehrung erwarten müssen. — Unsere Schulgrammatik muß daher eine Sprache führen, die frei ist von jeder Trivialität, aber doch durch Klarheit und Bestimmtheit den Bedürfnissen der lernenden Jugend und des praktischen Schulmanns entspricht, die sich ferne hält von dem vornehmen Ton der Gelehrsamkeit, aber überall die Bekanntschaft mit dem Stande der Wissenschaft an der Stirne trägt. Der Verfasser, dem wir hiemit eine wahrlich nicht leichte Aufgabe stellen, sollte ein sprachwissenschaftlich gebildeter Pädagoge oder ein pädagogisch tüchtiger Sprachgelehrter sein.

Es erhebt sich noch die nicht unwichtige Frage, wie wir die Abfassung einer Schulgrammatik in dem Idiom ansehen, welches sie erst lehren soll. Hiebei ist zwischen den toten und lebenden Sprachen zu unterscheiden. So lange die alten Sprachen noch im lebendigen Gebrauche, im mündlichen oder doch im schriftlichen waren, war die Abfassung derselben in den Sprachen, die die Grammatik lehrte, unbedenklich, da ja das lebendige Wort im Verkehr dem Lernen der Schule zu Hilfe kam, ja es war sogar diesem förderlich. So sind die lateinischen Grammatiken der Alten und des Mittelalters nicht nur, sondern auch bis in die Zeiten nach dem dreißigjährigen Krieg bei allen Völkern in lateinischer, die griechischen Grammatiken der Alexandriner, der römischen Zeit, und der Byzantiner in griechischer Sprache geschrieben. Denn es wurde ja auch außerhalb der Schule lateinisch, beziehungsweise griechisch gesprochen. Auch nach Widererweckung der Wissenschaften sind die ältesten griechischen Grammatiken, wie z. B. die von Laskaris*) im 15. Jahrhundert griechisch, spätere, so die von Urbanus v. Belluno, von Melanchthon, von Crusius, wenigstens lateinisch geschrieben. Erst von der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts an fieng man an, die Grammatiken in der Landessprache zu schreiben, wie denn z. B. die dem portroyal entstammte, in französischer Sprache geschriebene griechische Grammatik von Lancelot (erschienen 1644) eine große Verbreitung erhalten hat, in Deutschland im 18. Jahrhundert die hallesche und märkische Grammatik. Es wird wol aber nicht bestritten werden, daß jetzt, nachdem das Lateinreden entweder auf höheren Schulen und Universitäten zurückgetreten ist, die Abfassung einer lateinischen und griechischen Schulgrammatik in lateinischer Sprache keinen Sinn mehr hat. Nur den Wunsch möchten wir aussprechen, daß in den griechischen Schulgrammatiken, wie in der griechischen Sprachlehre für Schulen von K. W. Krüger geschieht, so viel möglich auch für die grammatischen Erscheinungen z. B. Kasus, Tempus, Nomen, Verbum, Genus, Modus, Indikativ, Konjunktiv, neben der lateinischen Benennung die griechischen beigefügt würden, zu denen doch die lateinischen nur die Übersetzung bilden. Anders verhält sich die Sache mit den Schulgrammatiken für moderne Sprachen. Der Zweck des Erlernens derselben ist vornemlich auf den mündlichen und schriftlichen Gebrauch, oder doch auf eine tüchtige Grundlage für diesen Gebrauch gerichtet, nicht in dem Grade, wie bei den alten Sprachen, auf Belesenheit und Verständnis der Litteratur. Man hat es daher immer empfohlen, daß der Lehrer der französischen Sprache z. B. den Unterricht in dieser Sprache erteile, oder doch, wie es für den Anfang wenigstens nötig ist, das in der Muttersprache Gesagte in französischer Sprache widerhole, damit so von vornherein französische Laute, Accente, Ausdrücke und Sätze das Ohr der Lernenden treffen. Noch viel förderlicher für diesen Zweck nun muß es sein, wenn auch die Schulgrammatik, die in den Händen des Lehrers und des Schülers ist, in der Sprache, welche sie

*) Die griechisch geschriebene Grammatik des Konstantin Laskaris wurde später mit einer gegenüberstehenden lateinischen Version in Basel 1576 herausgegeben.

lehren soll, geschrieben ist. Eine Voraussetzung, die freilich nicht überall zutrifft, ist die, daß der Lehrer des fremden Idioms vollkommen mächtig sei, insbesondere eine gute Aussprache habe. Wo der Unterricht solchen Lehrern anvertraut ist, da halten wir den Gebrauch einer in dem fremden Idiom geschriebenen Grammatik für sehr empfehlenswert, wie sich denn z. B. die französisch geschriebene Grammatik von Borel in und außerhalb Württemberg einer großen Verbreitung durch viele Auflagen zu erfreuen hat. Der Schüler wird durch die französische Grammatik, wie vor Zeiten durch die lateinische, in das Latein, so in das Französische, als in medias res, hineingeführt, so daß er sich versucht fühlt, in der kleinen neuen Welt, die sich jetzt um ihn bildet, sich auch selbständig zu bewegen. Man kann ihm bald zumuten, die Antworten, für welche der Stoff ihm durch den Lehrer und die Grammatik zugeführt wird, in dem fremden Idiom zu geben, womit alsbald das Bewußtsein gegeben ist, daß er bereits etwas kann, ein Bewußtsein, welches die Freudigkeit zum weiteren Fortschreiten so sehr erhöht.

Neben der Sprache ist in Beziehung auf die Form der Schulgrammatik noch die Anordnung des Stoffes zu betrachten. Wir sind von dem Satze ausgegangen, daß dieselbe Schulgrammatik für alle Altersklassen ausreichen sollte. Nun aber sind die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Primaner doch wesentlich verschieden von den Forderungen, die für den Quintaner und Quartaner an eine Schulgrammatik gestellt werden. Es läßt sich nun eine doppelte Möglichkeit denken, wie schon durch die äußere Ordnung des Stoffes dieser Schwierigkeit abgeholfen werden kann. Entweder wird jeder Abschnitt doppelt in zwei Kursen behandelt, in einem niedern und höhern, ein Verfahren, welches die eben genannte Borelsche französische Grammatik eingehalten hat, oder es wird das für die höheren Klassen Bestimmte in besonderen durch den Druck oder durch Zeichen kenntlich gemachten Anmerkungen von dem geschieden, was für die unteren Stufen bestimmt ist. Das letztere ist in der griechischen Schulgrammatik von Bäumlein in der Weise durchgeführt, daß die beiden Gesichtspunkte auch durch die Wahl der Schrift angedeutet sind, indem das für die höheren Klassen Bestimmte in lateinischen, das übrige in deutschen Lettern gedruckt ist, damit nicht „der kleine Druck den Augen schade." So ist z. B. die ganze Reihe der unregelmäßigen Verba dort lateinisch gedruckt, wobei auch der poetische und dialektische Sprachgebrauch berücksichtigt ist. In gleicher Weise ist dort auch das neutestamentliche Idiom hereingezogen. Ebenso ist in der neuesten griechischen Schulgrammatik von Aken in kleinen gedruckten Anmerkungen, ohne Unterscheidung durch lateinische Schrift, das für die höheren Klassen Geeignete, insonderheit das aus den Resultaten der Sprachvergleichung Beigebrachte angefügt. Krügers griechische Sprachlehre für Schulen enthält in einer gesonderten Abteilung (2. Teil, 2 Hefte) eine eigene „Formlehre über die Dialekte, vorzugsweise den epischen und jonischen" und eine „poetisch-dialektische Syntax". Die Scheidung in zwei für sich bestehende Kurse, wenn sie auch aneinander gereiht sind, hat das gegen sich, daß die Gebiete zu streng auseinandergehalten sind, indem derselbe Gegenstand an zwei verschiedenen Orten behandelt wird, während das praktische Bedürfnis, wie es durch die Verschiedenheit der Lehrer und Schüler hervorgerufen wird, es wünschenswert macht, beides, die höhere und niedrigere Stufe beisammen zu haben, um nach Umständen auch sogleich beides in Anwendung bringen zu können. Hält es der Lehrer für angemessen — und das Urteil darüber kann doch sehr verschieden sein — etwas, was der Verfasser einer Schulgrammatik für die höhere Stufe bestimmt hat, gleich schon auf der niedrigeren vorzunehmen, so hat er den Stoff sogleich bei der Hand, während er im andern Fall ihn erst weit herbeizuholen hat. Wir würden also der von Bäumlein gewählten Anordnung, insbesondere auch der dort beliebten Unterscheidung durch lateinischen und deutschen Druck den Vorzug geben vor der Abteilung in zwei Kurse. Hieran knüpfen wir noch die Forderung an eine Schulgrammatik, daß die Bezifferung der einzelnen Abschnitte eine durch die ganze Grammatik von Anfang bis zu Ende fortlaufende sei und durch Unterabteilungen möglichst wenig unterbrochen werde; höchst unbequem sind auch die langen durch eine ganze Reihe von Seiten fortgehenden

Paragraphen. Wenn dabei auch die Logik etwas Not leiden sollte, indem manches, was subordiniert ist, auf diese Weise coordiniert wird, so ist das in einer Schulgrammatik, die einen wesentlich pädagogischen Zweck verfolgt, doch ein untergeordneter Mangel.

Was nun insbesondere die Anordnung der Formenlehre betrifft, so mögen hier einige Bemerkungen genügen über die Frage nach der Stellung des Nomens gegenüber von dem Verbum. Es unterliegt nach unserer Anschauung keinem Zweifel, daß dem Verbum, als dem „geistigeren Teil der Sprache" (Bernhardy, Wissenschaft. Syntax der griech. Sprache S. XV), welcher die Satzbildung vollzieht und das Nomen in sich schließen kann, aus sprachwissenschaftlichen Gründen der Vortritt gebührt. Auch gewährt die Voranstellung des Verbums in einer Schulgrammatik den methodischen Vorteil, daß man sogleich mit ganzen Sätzen arbeiten kann und nicht erst mit abgerissenen Stücken, wie Nomen substant. und adject., durch die verschiedenen Kasus anfangen muß. Daher haben ausgezeichnete Grammatiker, die jedoch nicht eben den Standpunkt der Schulgrammatik einnehmen, wie Grimm, Bopp, Becker, W. v. Humboldt, Krüger in der lateinischen Grammatik, Kühner, das Verbum vor das Nomen gestellt. Indessen sind die Gründe der Sprachwissenschaft für die Schulgrammatik nicht maßgebend und müssen wol hinter den Rücksichten der Methode zurückstehen. Die Übungen mit ganzen Sätzen anzufangen ist auch da möglich, wo man das Nomen voranstellt, sofern einstweilen die nötigen Verbalformen entlehnt und mechanisch angewendet werden. Die Schulgrammatik aber geht nach unserem Dafürhalten einen leichteren und natürlicheren Weg, wenn sie mit dem Nomen, als wenn sie mit dem Verbum beginnt. Wenn der Schüler anfängt, sich mit Sätzen zu befassen, so braucht er die ganze Lehre von dem Nomen. Die verschiedenen Arten und Modalitäten des Nomen, Pronomen, Adjektiv, Substantiv, Kasus, Genus, Numerus, die verschiedenen Deklinationen erscheinen schon im einfachen Satze und können in diesem vollständig ins Licht gestellt werden. Dagegen kommen die verschiedenen Modalitäten des Verbum, insbesondere die Tempus- und Modusverhältnisse erst im zusammengesetzten Satz zu Tage. Die Lehre vom Verbum verstehen wir nicht ohne Beiziehung zusammengesetzter Sätze, die Lehre vom Nomen aber kann im einfachen Satz vollständig zum Verständnis gebracht werden. Die Lehre vom Nomen ist einfacher und verständlicher, die Lehre vom Verbum schwieriger und komplizierter*). Aus Rücksichten der Methode also, glauben wir, müsse die Schulgrammatik dem Nomen die Priorität vor dem Verbum zuweisen.

Die wichtigste Frage ist aber nun die nach der Anordnung der Syntax. Es stehen sich hier zwei Systeme gegenüber, welche denn auch häufig miteinander gemischt werden. Das eine ordnet den Stoff der Syntax im allgemeinen nach Redeteilen und Sprachformen, wodurch man eine Syntax des Nomen substantivum, adjektivum, Pronomen, der Kasus, des Verbum, der Genera, Modi, Tempora erhält. Das Wesen des Satzes, der Aufbau desselben in seiner einfachen und zusammengesetzten Gestalt, in seiner Erweiterung und Abkürzung kommt nicht zur Erörterung, außer in der an der Spitze dieser Ordnung stehenden Lehre von der Konkordanz oder Kongruenz; nachdem diese abgemacht ist, wird aber vom Satz nicht mehr geredet. So ist die Ordnung in den alten Grammatiken von Sanctius und Vossius bis Zumpt. Wenn aber die Syntax Satzlehre ist und alle „syntaktischen Vorgänge doch nur als Vorgänge innerhalb des Satzes zu fassen sind", so erscheint es doch als ein bedeutender Mangel, wenn das Wesen des Satzes kaum zum Bewußtsein gebracht und dagegen die einzelnen Sprachteile und Sprachformen als gesonderte, für sich bestehende Erzeugnisse betrachtet und ihre Wechselbeziehung nur vorübergehend berührt wird. Die Sprache erscheint als ein caput mortuum, dessen einzelne Glieder zu besonderen Zwecken herausgenommen und zerschnitten werden, ohne daß der lebendige Zusammenhang des Ganzen zu Tage tritt. Vor den Teilen verschwindet das Ganze; die Syntax wird dann zu einer nach äußer-

*) Vgl. Bonitz in den Erläuterungen zu Curtius S. 202.

lichen Motiven zusammengelegten Musivarbeit. Wir glauben nicht, daß eine solche Anordnung der Syntax nach Redeteilen und Sprachformen pädagogischer, d. h. für das Lernen der Jugend zweckmäßiger ist. Es steht zwar da alles zusammengehäuft, was mit einem gewissen Begriff in Berührung steht und man findet alle möglichen Gebrauchsarten, z. B. des Konjunktiv oder Optativ beieinander. Wenn also beim Übersetzen ein Optativ aufstößt, den man sich nicht sogleich zu erklären weiß, so erscheint es für den Schüler bequemer, in der Schulgrammatik sich das Kapitel vom Optativ nachzuschlagen und da zu suchen, wo denn der vorliegende Fall seine Erklärung findet. Ich kann mir aber nicht vorstellen, daß es schwieriger sein sollte für den Schüler, sich zu fragen, welche Satzgattung hier vorliegt, ob eine Frage oder ein Wunsch oder eine Aussage oder oratio obliqua ꝛc. und nun in der Schulgrammatik den betreffenden Abschnitt aufzusuchen und einzureihen. Schwieriger ist es nicht, aber ganz gewiß geistweckender und belehrender. Ein Schüler, dem nach einem verbum declarandi ut aufstößt, kann in einer nach Redeteilen und Sprachformen angeordneten Syntax lange suchen, bis er die Erklärung findet. Ist er aber gewöhnt, sich zuerst die Satzarbeit zu betrachten, so wird er die Erklärung, wenn er überhaupt noch eine nötig hat, mit leichter Mühe in der Schulgrammatik finden. Unter allen Umständen aber wird er mit Hilfe des Registers sich leicht zurecht finden. Denn ein Register — um dieses beiläufig zu bemerken — halten wir in einer Schulgrammatik für unentbehrlich. Der Schüler wird sich mit und trotz dem Register in eine lichtvoll geordnete Schulgrammatik leicht hineinleben, ohne Register aber wird er mit mühevollem Suchen recht viele Zeit versäumen. — Wir widerholen ausdrücklich, daß uns nicht wissenschaftliche Systematik maßgebend ist bei der Anordnung der Schulgrammatik, daß wir vielmehr im Falle eines Widerstreits methodischen und pädagogischen Rücksichten den Vorzug geben. Aber wenn die wissenschaftliche Anordnung zugleich als methodisch und pädagogisch sich bewährt, so geben wir ihr den Vorzug vor einer Anordnung, die bloß methodische Vorteile bietet, aber wissenschaftlich betrachtet mangelhaft ist.

Wir kommen damit auf das zweite System einer Anordnung des syntaktischen Stoffs, welches ausgehend von der Syntax als Satzlehre, bei der Einteilung das Wesen des Satzes ebenso zu grunde legt, wie bei der Elementarlehre die Elemente, bei der Formen- und Flexionslehre die Formen und Flexionen der Sprache zu grunde gelegt werden. Dieses System hat sich seit Becker auch in den Grammatiken der alten Sprachen Eingang verschafft und ist sogar in Elementarbüchern, wie z. B. in Middendorfs und Grüters lateinischer Schulgrammatik zu grunde gelegt. Diese Anordnung ist durchgeführt z. B. in Krügers lateinischer Grammatik, in der griechischen Parallelgrammatik von Rost, in Kühners ausführlicher griechischer Grammatik, in der lateinischen Parallelgrammatik von Kritz und Berger, in der hebräischen Grammatik von Ewald, in Grimms deutscher Grammatik Bd. 4 u. a. Andere suchen beide Systeme miteinander zu vereinigen, indem sie zuerst die einzelnen Sprachformen syntaktisch behandeln und dann die Lehre vom Satz nachfolgen lassen, so Bäumlein und Krüger (griech. Gramm.), welcher letztere den ersten Teil Analysis, den zweiten Synthesis nennt. Dabei geschieht es, daß der erste Teil (die Analysis) fast einen doppelt so großen Raum einnimmt als der zweite (die Synthesis oder die Lehre von den unabhängigen und abhängigen Sätzen) und durch die Analysis der Synthesis so viel weggenommen wird, daß in der letzteren vielfach auf die erstere verwiesen werden muß (man vergl. die äußerst zahlreichen Citationen der Analysis in der Synthesis bei Krüger). Ganz unvermittelt tritt dann bei Krüger an diese Lehre von den Sätzen (Synthesis) noch heran die Lehre von den Adverbien, Negationen, Präpositionen, Konjunktionen, bei Bäumlein die Lehre von den Negationen, Partikeln und — Fragesätzen. Die griechische Schulgrammatik von Aken nimmt zwar einen Anlauf, die Syntax nach dem Prinzip des Satzes zu disponieren, findet aber im Verlauf die Sache nicht durchführbar*), weil dadurch die Moduslehre auseinandergerissen

*) Vgl. die Vorrede der griech. Schulgrammatik von Aken Berl. 1868 und „die Krisis der griech. Schulgrammatik von Aken" in Berl. Gymnasialzeitung v. 1867 S. 657 ff.

werde. Wir finden es in einer Satzlehre weit weniger bedenklich, wenn die Moduslehre, als wenn die Lehre von den Sätzen auseinandergerissen wird und glauben, daß auch die Schulgrammatik einen Anspruch hat auf die Logik, welche darin liegt, daß im ersten Hauptteil der einfache Satz mit seinen Erweiterungen, im zweiten Hauptteil der zusammengesetzte nach seinen Gliederungen abgehandelt wird. Wir glauben, daß die Akensche Einteilung: I. Hauptteil: a) einfachster, b) erweiterter Satz mit der Kasuslehre; II. Hauptteil: a) genera verbi, b) modi und tempora, dabei die zusammengesetzten Sätze, c) Partikeln nicht nur logisch nicht richtig, sondern auch methodisch und pädagogisch weniger brauchbar ist, als die einfache Einteilung der Syntax 1) in die Lehre vom einfachen, 2) in die Lehre vom zusammengesetzten Satz.

Es sei uns gestattet, unsere Ansicht über die Anordnung der Syntax in einer Schulgrammatik etwas eingehender auseinanderzusetzen. Wir hoffen dabei den Forderungen der Logik gerecht zu werden, ohne deshalb der Schulgrammatik eine künstliche Logik aufzudringen, andererseits auch den Bedürfnissen des Unterrichts entgegenzukommen. Die Satzlehre oder die Syntax hat es zu thun mit dem Satz und zwar mit dem einfachen und mit dem zusammengesetzten Satz.

I. Der einfache Satz wird betrachtet:

1) nach seinen unentbehrlichen Bestandteilen
   a) Subjekt (Nomen),
   b) Prädikat
   c) Verknüpfung beider } (Verbum).

Hier ist zugleich der Ort, die Lehre vom syntaktischen Gebrauch des Artikels, so wie als abgekürzte Form des einfachen Satzes die impersonalia zu besprechen.

2) Der einfache Satz wird betrachtet nach den zu den unentbehrlichen Bestandteilen hinzutretenden Erweiterungen und Affektionen:
   a) Erweiterungen des Nomens
      α) Adjektiv,
      β) Apposition,
      γ) Genetiv (Kasustheorie),
   b) Affektion des Nomens, Vokativ,
   c) Erweiterungen des Verbums:
      α) prädikative,
      β) transitive, Akkusativ,
      γ) durch den Dativ,
      δ) Genetiv,
      ε) durch adverbiale Beisätze, adverbiale Kasus (Ablativ), adverbia loci, temporis, modi. Präpositionen, Negationen.
   d) Affektion des Verbums:
      α) activ, passiv, medium,
      β) verbum, finitum, modi,
      γ) verb. infinitum, infinit. gerund. supin; adject. verbale,
      δ) tempora.
   e) Affektion des Satzes, Forderung, Frage (Interjektionen).

II. Der zusammengesetzte Satz:

1) Zusammensetzung durch Beiordnung (parataktische Konjunktionen),
2) Zusammensetzung durch Unterordnung (Hauptsätze, Nebensätze, hypotaktische Konjunktionen),
   a) consecutio temporum (im Latein.),
   b) Nominalsätze, d. h. Bestimmungen der Nomina in Satzform (Relativsätze), Modusverhältnis dieser Sätze.
   c) Verbalsätze, Bestimmungen des Verbum in Satzform,
      α) Akkusativsätze (transitive, Objekts-, Daß-Sätze, indirekte Fragen),

Modusverhältnis dieſer Sätze; Negationen in dieſen Sätzen; oratio obliqua;

β) Dativſätze (Final- und Konſekutivſätze), Modusverhältniſſe derſelben, Negationen;

γ) Ablativſätze, Beſtimmungen des Verbum durch adverbiale Beigaben in Satzform (Zeitſätze, Bedingungsſätze, Kauſalſätze), Modusverhältniſſe, Negationen.

d) Verkürzung der zuſammengeſetzten Sätze durch Partizipien; Negationen.

Vorſtehende Dispoſition der Syntax einer Schulgrammatik hat mit den auf dem gleichen Prinzip ruhenden Dispoſitionen anderer Schulgrammatiken das gemeinſam, daß der Satz, der Gegenſtand, um den es ſich bei der Syntax handelt, vor den Augen der Schüler aus ſeinen Beſtandteilen entſteht, ſich erweitert und anwächſt. Seine Symmetrie, Abrundung und Vollendung erhält er durch Lehnſätze aus der Stiliſtik (Syntaxis ornata). Abweichend und neu wird vorzugsweiſe die Terminologie gefunden werden, in welcher wir verſucht haben, um der Klarheit und Faßlichkeit willen uns an die einfachſten und elementarſten grammatiſchen Formen anzuſchließen. So ſind die Teile des zuſammengeſetzten Satzes möglichſt auch hinſichtlich der Benennung in Parallele geſetzt worden mit den Beſtandteilen des einfachen Satzes. Ein Bedürfnis aber ſchien es, die Verwirrung zu vermeiden, welche in den Grammatiken herrſcht in Beziehung auf die Benennungen Subjektsſätze, Objektsſätze, Attributivſätze, Subſtantivſätze, Adjektivſätze, Adverbialſätze ꝛc., worüber man vergl. z. B. Aken, Griech. Schulgr. § 448 und Krüger, Lat. Grammatik § 525.

Die Hauptfrage wird aber immer die ſein, auf welchem Wege der Schüler leichter lernt, zugleich mehr geiſtig geweckt wird und eine richtigere Anſchauung von dem Gegenſtand gewinnt. Unſere Erfahrungen ſprechen für die Einteilung des Stoffs nach dem Prinzip des Satzes. Dabei glauben wir auch auf den Umſtand noch ein Gewicht legen zu dürfen, daß durch die Anordnung der Syntax, welcher wir den Vorzug geben, eine Grundlage für die Anordnung der Syntax einer jeden, modernen und antiken, Sprache, welche in Schulen gelehrt wird, gewonnen iſt. Für das Hebräiſche iſt Ewald vorangegangen. Die Parallelgrammatiken haben, wie es für dieſe beſonders Bedürfnis war, den gleichen Weg eingeſchlagen und ſind dadurch recht zu Parallelgrammatiken geworden. Ebenſo kann es keiner Schwierigkeit unterliegen, die Eigentümlichkeiten in der Syntax der modernen Sprachen je an ihrem Orte unterzubringen und ſo wie ſich ein geeigneter Platz gefunden hat für den ſyntaktiſchen Gebrauch des griechiſchen Artikels, ſo läßt ſich ohne allen Zwang die richtige Stelle finden — um ein Beiſpeil aus einer modernen Sprache anzuführen — für die Lehre von der Stellung der Worte und Satzteile*) im Franzöſiſchen. Den natürlichen Ort dafür giebt der Abſchnitt von den Akkuſativ- und Dativerweiterungen des Satzes; ebenſo wird die Lehre von der Veränderlichkeit des participe ganz natürlich da eingefügt, wo es ſich von der Verknüpfung des Subjekts und Prädikats handelt**).

Vorſtehende Anordnung enthält im weſentlichen ſchon den Inhalt des ſyntaktiſchen Teils der Schulgrammatik und hat ſomit der wichtigen Frage nach dem Inhalt, die uns noch zu beſprechen übrig iſt, bereits vorgearbeitet. Indeſſen iſt mit dieſer kunſtloſen Syntheſe des Satzes den Bedürfniſſen einer Schulgrammatik noch keineswegs genug ge-

*) Diez in der Grammatik der romaniſchen Sprachen hat nach ſeiner Dispoſition: einfacher Satz, zuſammengeſetzter Satz, Wortſtellung, Negationen, wie man ſieht, eine eigene Abteilung für die Stellung der Satzteile.

**) Es ergiebt ſich aus Vorſtehendem, daß wir gegen den von F. Thierſch in Anregung gebrachten und in den Grammatiken von Roſt, ſowie von Kritz und Berger praktiſch gewordenen Gedanken einer Parallelgrammatik nichts zu erinnern hätten, vorausgeſetzt daß man ſich vor der Gefahr hütet, die Geſetze der einen Sprache der andern aufzudringen und auch da einen Parallelismus herſtellen zu wollen, wo jede Sprache ihre eigenen Wege geht.

than. Der Satz, als ein Sprachganzes, hat notwendig auch eine künſtleriſche Form. Mit dieſer Architektonik des Satzes, welcher es auch an Ornamenten nicht fehlen darf, beſchäftigt ſich nun vornehmlich die Stiliſtik und zum Teil die Rhetorik. Und da wir es in der Schulgrammatik nicht mit einem ſtreng wiſſenſchaftlichen Syſtem, ſondern mit einem Hilfsmittel für die Zwecke des Sprachunterrichts bis an die Schwelle der Univerſität zu thun haben, ſo dürfen wir uns nicht bedenken, unſere Schulgrammatik mit Lehnſätzen aus dem Gebiete der Stiliſtik und Rhetorik zu bereichern. Es werden daher in einen Schlußabſchnitt der Satzlehre aufzunehmen ſein die allgemeinen Grundſätze über den äſthetiſchen Bau der Sätze (syntaxis ornata). Alſo 1) die Lehre von der Stellung der Wörter im einfachen Satze nach den jeder Sprache eigentümlichen Regeln der Schönheit (Subjekt, Prädikat, ſamt den erweiterten Zuſätzen), 2) die Lehre von der Stellung der Glieder im zuſammengeſetzten Satze (Nebenſätze, Hauptſätze), 3) die Lehre von der Symmetrie in Zuſammenſtellung der Teile eines zuſammengeſetzten Satzes, von dem Maß der Sätze (Periodenbau); 4) die Lehre von der äſthetiſchen Verwendung und Miſchung der Sprachmittel zur Herſtellung eines harmoniſchen, in ſich abgerundeten Ganzen (Verwendung der Redeteile, Satzformen, Satzverkürzungen, etymologiſche, ſyntaktiſche Figuren). Alle die hierher gehörigen Sätze ſind aus der Stiliſtik zu entnehmen. Die Rhetorik aber müßte beigezogen werden, teils um die Durchkreuzung dieſer in der Natur der Sprache liegenden Schönheitsregeln durch rhetoriſche, nicht in dem Weſen der Sprache, ſondern in praktiſchen Zwecken liegende Mittel zu zeigen, teils um die bedeutendſten rhetoriſchen Figuren zur Anſchauung zu bringen. — Übrigens iſt feſtzuhalten, daß die Schüler das meiſte in dieſer Beziehung, den Stil, die Schönheit, Eleganz und Symmetrie durch die Anſchauung und die unbewußte Ausbildung des Sprachſinnes lernen müſſen, und die hier verzeichneten Regeln und Grundſätze ihnen mehr das, was ſie ſchon können, zum Bewußtſein bringen und die herkömmlichen Kunſtausdrücke mitteilen, als eine lehrhafte Anweiſung geben ſollen. Daher dieſer Teil in der Schulgrammatik ganz kurz gefaßt und mehr als Anhang dem ganzen beigegeben, denn als eigentlicher Beſtandteil der Schulgrammatik zu betrachten ſein wird. Eine ſyſtematiſche und lehrhafte Behandlung der Sache wird die Schüler mehr verwirren, wogegen durch die Beziehung der konkreten Fälle auf die Sätze der Schulgrammatik den Schülern immer ein Licht wird aufgeſteckt werden. (Man vergl. die Behandlung dieſes Gegenſtands in der Grammatik der lat. Spr. von Krüger § 673—716.) Alles dies aber gilt ebenſo von der griechiſchen wie von der lateiniſchen Schulgrammatik, und wenn man gewöhnlich in den griechiſchen Schulgrammatiken nichts davon findet, ſo iſt dies als ein Mangel zu bezeichnen, daher rührend, daß man mehr die Kunſt, die Sprache zu ſchreiben, welche für das Lateiniſche näher lag, als den Zweck, den Bau der Sprache auch von dieſer äſthetiſchen Seite vorzuführen, bei Abfaſſung von Schulgrammatiken im Auge hatte. Und doch liegt für die griechiſche Sprache in dem kunſtvollen Periodenbau des Iſokrates eine ſo eindringliche Aufforderung vor, auch dieſer Seite der Sache die gebührende Beachtung zu ſchenken.

So wie aber die Schulgrammatik, um zu einem recht brauchbaren Sprachbuch zu werden, die Stiliſtik und Rhetorik beizieht, welche auf die in der Sprache niedergelegte Äſthetik des Volksgeiſtes aufmerkſam macht, ſo finden wir es ganz in der Ordnung, wenn ſie mittelſt der Metrik und ſelbſt der Altertümer dem Schüler zu einem Hilfsbuch wird, bei welchem er ſich auf der ihm angewieſenen Stufe Rats erholen kann. Eine notwendige Ergänzung für die Erkenntnis der äſthetiſchen Seite der Sprache iſt die Einführung in die metriſchen Syſteme der fremden Sprachen, welche dem Schüler in den Schriftſtellern vorliegen, wir meinen den heroiſchen Vers, das elegiſche, jambiſche und trochäiſche Maß und die zu Grunde liegende Meſſung der Silben. Dies wird auch für die modernen Sprachen ausreichen. Bei den beiden klaſſiſchen Sprachen hat ſich jedoch die Schulgrammatik auf das zu beſchränken, was bei Virgil, Horaz, Ovid im Lateiniſchen,

bei Homer und den Tragikern (mit Ausschluß der Chorgesänge) *) im Griechischen vorkommt. Eine eingehende Behandlung der Metrik muß der Universität vorbehalten bleiben, aber die Schulgrammatik — denn ein eigenes Buch deshalb dem Schüler in die Hand zu geben wäre doch Überfluß — muß dem Schüler die Mittel bieten, daß er den Versbau und dessen Wert und Schönheit in denjenigen Schriftstellern versteht, die ihm zu lesen vorgelegt werden. Auch hier verlangt die griechische Sprache die gleiche Berücksichtigung, wie die lateinische. Daß aber die griechische Schulgrammatik in der Regel dieses Gebiet nicht berücksichtigt, hat einen annehmbaren Grund darin, weil vom Lateinischen her vieles bekannt ist. Indessen hat die griechische Sprache doch wider ihre Eigentümlichkeiten und man würde, da doch die Poesie zunächst auf griechischem Boden gewachsen ist, gewiß im Griechischen das nicht versäumt haben, was man im Gebiet der lateinischen Sprache so sehr berücksichtigt hat, wenn man die griechische Versifikation seiner Zeit ebenso eifrig betrieben hätte, wie die lateinische. Dieselbe Forderung müssen wir auch an Schulgrammatiken der modernen und der hebräischen Sprache stellen. Was insbesondere die letztere betrifft, so ist es für den Schüler, welcher die poetischen Schriften des alten Testaments lesen soll, ein Bedürfnis, auch in die poetische Darstellungsform dieser Sprache eingeführt zu werden, und eine Schulgrammatik, welche die Hauptsätze aus diesem Gebiet in sich aufgenommen hätte, würde für Lehrer und Schüler eine feste Grundlage der Anschauung bilden, auf die man sich stets beziehen könnte.

Ganz angemessen finden wir es ferner, wenn eine Schulgrammatik eingeleitet wird durch einen der Litteraturgeschichte entnommenen Überblick über die Entwicklung der Sprache und die Hauptvertreter der Litteratur (so Bäumlein, Rost, Kritz und Berger, Krüger latein. und griech. Grammatik), ferner wenn der Schulgrammatik ein Anhang gegeben wird über das Kalenderwesen, Münzen, Maße und Gewichte, und die gewöhnlichen Abkürzungen der Schrift, wie dies in den meisten lateinischen Schulgrammatiken unter Beiziehung der Altertümer geschieht. Es ist in den Gymnasien doch nur in den seltensten Fällen und dann nur in den oberen Klassen Raum für einen eigenen Unterricht über Altertümer und so ist gewiß das Herkommen nicht verwerflich, wonach in den Schulgrammatiken einiges von dem, was zum Verständnis der Schriftsteller aus diesem Gebiete am wenigsten entbehrt werden kann, niedergelegt wird. Nur müssen wir auch hier den Wunsch aussprechen, daß man sich nicht auf das Gebiet des römischen Alterthums beschränken möchte. Es würde einer griech. Schulgrammatik ebenso wohl anstehen, einen Anhang über griech. Münzen, Maße und Gewichte, und über den attischen Kalender zu geben, wie einer lateinischen. Das gleiche gilt von der hebräischen Schulgrammatik. Daß dies bei Schulgrammatiken neuerer Sprachen ganz überflüssig wäre, ergiebt sich teils aus der Gleichheit der Verhältnisse bei allen christlichen Völkern, teils daraus, daß die wichtigsten Reduktionen von Münzen, Maßen und Gewichten dem arithmetischen Unterricht vorbehalten werden.

Außerdem aber muß die Schulgrammatik manches aus dem Gebiet des Lexikons und der Synonymik liefern. Hierher gehören die Partikeln und Präpositionen, die Verzeichnisse der unregelmäßigen nomina und verba. Bäumlein in der Vorrede zur griech. Schulgr. S. V entschuldigt sich darüber, daß er diese Abschnitte, die eigentlich dem Wörterbuch zu überlassen wären, aufgenommen habe, indem er sich auf den Rat erfahrener und hochgeachteter Schulmänner beruft. Es bedarf dies aber gar keiner Entschuldigung, sobald man sich erinnert, daß die Schulgrammatik kein wissenschaftlich abgeschlossenes System sein will, sondern eine für Unterrichtszwecke bestimmte Sprachlehre, welche den Schüler bis zum Übergang auf die Universität begleitet. Es giebt aber außer den Partikeln und Präpositionen noch manches andere aus dem Gebiet des Lexikons und der Synonymik, was die Schulgrammatik nicht entbehren kann. Nicht

*) Von dem Tonfall der Chorgesänge mag ihm der Lehrer durch Vorlesen einen Eindruck geben.

nur die Unterscheidung von *οὐ* und *μὴ*, von non, haud und ne, von aut, sive, vel, von *γε* und *περ*, von puisque und parceque gehören hieher, sondern auch die von hic, iste, ille, von quisquam und ullus, von ce und celui, die Verzeichnisse der deponentia media und passiva im Griechischen, der passivisch gebrauchten participia perfecti von lateinischen deponentia und so manches andere.

Die Schulgrammatiken enthalten ferner einen Abschnitt aus der Etymologie: Wortbildung, gewöhnlich auseinandergelegt in Wortableitung und Wortzusammensetzung. Diese Abschnitte sind meistens kurz. Eine umfassendere Berücksichtigung hat dieser Gegenstand in der lat. Grammatik von Krüger gefunden, welche freilich nicht den Charakter einer Schulgrammatik hat. Auch werden diese Abschnitte wol unter allen Teilen der Grammatik beim Unterricht am wenigsten beachtet. In der That ist auch diese Zusammenstellung von Ableitungen und Zusammensetzungen eine ganz äußerliche, die sich dem Gedächtnis durch die Gleichartigkeit der zusammengehörigen Formen empfiehlt und in dieser Beziehung eine Berechtigung haben mag. Die tiefere und wissenschaftliche Begründung muß in der Etymologie gesucht werden. Wenn man nicht zurückgehen kann auf die Lehre von den Wurzeln, Stämmen, Endungen, vom Ablaut, von Suffixen und Präfixen, bleibt die Behandlung der Sache oberflächlich und auf den oben angegebenen Wert beschränkt.

Dies führt uns auf den letzten Punkt, den wir glauben besprechen zu sollen, nämlich auf die schon vielfach erörterte Frage, ob die Ergebnisse der neueren historischen und vergleichenden Sprachforschung, die fast ausschließlich der Formenlehre zu gute kommen, in einer Schulgrammatik Aufnahme finden können. Die historische Entwicklung der Sprache nun erhält schon einige Berücksichtigung in dem oben erwähnten, aus der Litteraturgeschichte entnommenen Überblick, in welchem insbesondere auch die Dialekte, sodann Ursprung, Blüte und Verfall der Sprache, neben den Hauptvertretern der Litteratur aufgeführt werden. Auch pflegt der Sprachgebrauch des Homer und die Eigenthümlichkeit der Dialekte in den Schulgrammatiken, wie oben bemerkt, entweder in Bemerkungen an den passenden Orten oder in abgesonderten Abschnitten berücksichtigt, in einzelnen Sprachlehren sogar an die Spitze gestellt zu werden (Thiersch, Ahrens). Weniger ist dies im Lateinischen der Fall, schon aus dem einfachen Grunde, weil keine litterarischen Monumente aus einer verhältnismäßig so frühen Zeit, wie in der griechischen Sprache, vorhanden sind. Doch ist in neuerer Zeit auch Bedeutendes geschehen auf dem Gebiete der altrömischen und altitalischen Sprachen (Ritschl, Fleckeisen, Corssen, Mommsen) und man wird von der Schulgrammatik erwarten müssen, daß sie auch von den Ergebnissen dieser Untersuchungen das Wichtigste sich zu nutze macht. Ganz besonders aber ist die Forderung der historischen Sprachforschung gerecht zu werden, zu stellen an die für Gymnasien bestimmten Schulgrammatiken der modernen romanischen Sprachen. Die Nachweisung der Verwandtschaft und der historischen Entwicklung aus dem Lateinischen ist für die Gymnasien äußerst lehrreich nicht nur hinsichtlich der Etymologie, sondern auch der Flexion. Es giebt auch einige französische Sprachlehren, welche diese Aufgabe sich ausdrücklich stellen (Knebel, Mätzner). Indessen halten wir es für verfehlt, in einer Schulgrammatik die historische Entwicklung der Sprache zu Grunde zu legen und im Griechischen z. B. mit Homer anzufangen. Die Schulgrammatik hat die Aufgabe, die Form und den Bau der Sprache in der Gestalt den Lernenden vorzulegen, welche sich in den für den Schulunterricht gewählten Schriftstellern darstellt. Es ist die Blütezeit der Sprache und vorzugsweise die Prosa, welche die Schulgrammatik zum Gegenstand hat. Der poetische Sprachgebrauch und die nicht klassische Zeit kann nur eine untergeordnete Berücksichtigung finden und so bedeutend die Stelle ist, welche Homer in der griechischen Litteratur einnimmt, so wird er doch erst in den oberen Klassen gelesen und der Sekundaner geht mit leichterer Mühe von den Attikern zu Homer und Herodot über, als umgekehrt.

Bietet nun schon das Eingehen auf die Entwicklung der Sprache in der Zeit und

in den Dialekten wichtige Vergleichungspunkte, so wird doch das Vergleichen noch wichtiger durch Herbeiziehung anderer Sprachen. Die Schüler der Realschulen haben sich immer mit einer, manche auch mit zwei, die der Gymnasien mit zwei, viele auch mit drei fremden Sprachen zu befassen; da liegt es doch am nächsten, daß man, um diese fremden und neuen Idiome sich nahe zu bringen, stets die Muttersprache zur Vergleichung herbeizieht. Durch stete Nachweisung paralleler oder abweichender Erscheinungen in der dem Schüler geläufigen Muttersprache verliert die neue Sprache ihre Befremdlichkeit, da sowol das Verwandte als das Eigentümliche in eine Reihe gestellt wird mit den gewohnten Formen der Muttersprache, die eben dadurch erst recht zum Bewußtsein gebracht werden. So natürlich und naheliegend dies ist, so häufig wird es doch unterlassen, woher es dann kommt, daß die neue Sprache als etwas fremdartiges, seltsames, fast wie eine unheimliche Macht den Schülern gegenüber steht, während sie von vorne herein in eine befreundete Stellung gebracht werden könnte. Da stehen dann Sprachformen wie z. B. der accusat. c. invinitiv, participia absoluta ꝛc. den Schülern ganz unvermittelt gegenüber, während deutsche Analogieen so nahe liegen. Es kommt dies zum Teil daher, daß die Lehrer durch die Schulgrammatiken nicht darauf hingewiesen werden und wir müssen es ausdrücklich als eine Aufgabe der Schulgrammatik bezeichnen, bei den Erscheinungen der fremden Sprache stets auf die Ähnlichkeiten und Unterschiede der Muttersprache hinzuweisen.*)

Eine noch viel reichere und anziehendere Quelle der Vergleichung aber ist den Schülern geboten, welche die Muttersprache nicht nur mit einer, sondern mit mehreren fremden Sprachen und diese wider untereinander in Vergleichung bringen können. Diese Vergleichungen bieten eine sehr reiche Ausbeute, sind für die Schüler äußerst lehrreich, spornen ihre Aufmerksamkeit, erregen ihre Teilnahme und erweitern ihren Gesichtskreis. Deshalb sollten Schulgrammatiken diesen Standpunkt nie aus den Augen verlieren, widerum nicht bloß um der Schüler, sondern auch um der Lehrer willen, denen es selbst erwünscht ist, auf die Punkte aufmerksam gemacht zu werden, in welchen sich die verschiedenen Sprachen berühren. Unter den neuern Schulgrammatiken, die zu unserer Kenntnis gekommen sind, ist diese Aufgabe einer fortlaufenden Vergleichung des deutschen und lateinischen Idioms in der griech. Schulgrammatik von Aken am strengsten durchgeführt.

Indessen hat die Sprachwissenschaft ihre historischen und vergleichenden Forschungen auf ein viel weiteres Gebiet ausgedehnt, als diese in den Schulen gewöhnlich gelehrten Sprachen umfassen; die Ergebnisse dieser Forschungen aber sind ganz neue Anschauungen über die Laute, Bildungen und Abbeugungen der Sprache, welche von der Art sind, daß sie auch die herkömmlichen Anschauungen, Einteilungen und Terminologieen der Schulgrammatik treffen. Die Syntax ist allerdings davon weniger berührt. Aber die wichtige Frage erhebt sich: wie hat sich die Schulgrammatik zu diesen wichtigen Neuerungen zu verhalten?**) Diese Neuerungen beziehen sich auf die Lehre von den Lauten, Lautverbindungen und Veränderungen, besonders auf die Wortbildung (Wurzel, Stamm, Endung), auf die Flexion der nomina und verba, die Einteilung der Deklinationen und Konjugationen, deren Benennung, sowie auf die damit zusammenhängende Anordnung der Paradigmen. Diese Neuerungen sind zum Teil wesentliche, von der Wissenschaft anerkannte und bezeichnen einen entschiedenen Fortschritt. Wir rechnen dahin die

*) Krüger in der latein. Gramm. begnügt sich z. B. nicht bloß damit, zu sagen, daß diese oder jene Verba abweichend vom Deutschen den Akkusativ, Dativ ꝛc. regieren, sondern er fügt solchen Verbis auch eine entsprechende Übersetzung bei, wonach sie vom Deutschen nicht abweichen. Vgl. §. 303. 358.

**) Vgl. Herzog, das Recht der traditionellen Grammatik gegenüber den Ergebnissen der vergleichenden Sprachforschung, Württ. Korresp.Bl. 1867. September. S. 657–683. Über die jetzige Krisis in der griechischen Schulgrammatik v. Aken Berl. Gymnas.-Zeitung. 1867. S. 657 ff. Erwiderung von Lattmann ebendas. S. 947 fg.

bestimmte Unterscheidung von Stamm und Endung. Hierauf gründet sich die Einteilung der griechischen und lateinischen Deklination in zwei Hauptarten, vokalische und konsonantische (s. Curtius griech. Schulgr. § 110), ebenso der lateinischen und griechischen Konjugation in zwei Hauptklassen, die man gleichfalls die konsonantische und vokalische nennen kann. Krüger, lat. Gr., nennt sie die starke und schwache § 84 u. § 237, Berger in der lat. Parallelgrammatik § 38 die Deklination auch starke und schwache, die Konjugation ursprüngliche und zusammengezogene § 77, Benennungen,*) die sich nicht besonders empfehlen, die erste nicht, weil sie an sich dunkel, selbst wider einer Erklärung bedarf, die zweite nicht, weil sie nicht logisch ist. Die zwei griech. Konjugationen sind die auf *μι*, die konsonantische, weil sie die Endungen ohne Bindevokal an den Stamm anhängt, und die auf *ω*, die vokalische, weil sie zu diesem Zweck einen Bindevokal braucht. Aken gr. Schulgr. § 131. Curtius § 230. Es ist wahr, diese Einteilung hat in Beziehung auf die Deklination etwas bedenkliches und scheint fast dem System zu liebe gemacht zu sein, weil sich in der lateinischen und griechischen dritten Deklination der konsonantischen doch auch viele Stämme finden, die auf einen Vokal, auf i und u, *ι* und *υ*, *ο* und einen Diphthong endigen, weshalb man besser thun würde, für die Deklination diese Einteilung fallen zu lassen**) Jedesfalls aber ist die Abscheidung von Stamm und Endung streng festzuhalten und es kann keinem Anstand unterliegen, die fünf lateinischen Deklinationen auf drei, höchstens vier zurückzuführen, da die vierte offenbar eine zusammengezogene dritte, die fünfte aber wesentlich aus der ersten abgeleitet ist. Hierbei ist zu wünschen, daß die Quantität der Endungen, a, i, o, u, ŭs, ūs, ōs, ĭs, īs, nicht nur in den Schulgrammatiken angegeben, sondern auch in der Aussprache so hervorgehoben und eingeübt werde, daß die Schüler z. B. fructŭs und fructūs, causā und causă milĕs und rēs genau auseinanderhalten. Welche Anordnung der Paradigmen in der dritten Deklination beider Sprachen nun für das Lernen der Schüler die einfachste und natürlichste ist, das kann hier nicht im einzelnen angegeben werden. Nur scheint es das Richtige, mit denjenigen anzufangen, welche ohne allen Ansatz oder Wegfall oder Veränderung im Nominativ den reinen Stamm geben und sonst nichts, also z. B. zuerst lernen zu lassen Wörter wie *ἅλλην*, *αἰών*, *ἀγών*, *παιάν* ꝛc. und dann stufenmäßig anzusteigen zu denen, die im Nominativ irgend eine Veränderung des Stammes, sei es ein Wegfall oder Zusatz eines Konsonanten, oder eine Verlängerung oder Dehnung des Vokals, aufzuweisen haben. Nicht anzufangen aber wäre mit Wörtern wie *δάκρυ* und *ἄστυ*, die eine ungeregelte und gemischte Deklination haben (Bäumlein § 88); ebenso wären zu vermeiden Rubriken, wie die (Bäumlein § 90): „Masculina und feminina, die mit Verlust des Nominativzeichens *ς* auf *ν* endigen." Es muß hierdurch die Meinung entstehen, das Nominativzeichen *ς* sei etwas Primitives und sei etwa in Wörtern wie *ἅλλην* oder *ἀγών* verloren gegangen, während es doch nichts anderes ist, als ein Kasuszeichen, überdies ein ehrliches, wie viele Beispiele zeigen.

Es kann nun natürlich nicht unsere Meinung sein, daß der Lehrer diese und ähnliche, zum Teil verwickelte und deshalb verwirrende Unterscheidungen mit den Schülern zuerst erörtere und daran das Lernen der Formen anknüpfe. Vielmehr stimmen wir vollkommen dem bei, was Curtius, Erläuterungen zur griechischen Schul-

*) Wie man überhaupt mit Einführung neuer Terminologieen für herkömmliche sehr vorsichtig und sparsam vorgehen sollte, so wüßten wir auch die Benennung „starke und schwache Form" für die tempora secunda und prima, deren sich Curtius bedient, im Einverständnis mit Allen nicht zu empfehlen und würden raten, bei den alten zu bleiben, Aor. I u. II, Futur I u. II. Ohnehin werden die aus der deutschen Grammatik entlehnten Ausdrücke „stark und schwach" nicht nur von den Formen, sondern auch von den Bedeutungen der Formen gebraucht und auf den Unterschied der verba intransitiva und transitiva übergetragen, was nicht gerade zur Klärung der Sache dient.

**) Krüger hat in s. lat. Grammat. die durchschlagende Einteilung in imparisyllaba und parisyllaba.

grammatik Vorwort S. IV—VI, als ein Gutachten von Bonitz in dieser Frage anführt, „daß das feste Erlernen der Paradigmen vorangehen müsse und daß die Erklärung der Gesetzmäßigkeit des Erlernten nachzufolgen habe, daß aber ein absolut gültiges Maß in dem Erklären sich nicht feststellen lasse. Das Ziel aber sei Sicherheit in den Formen und Interesse für die Einsicht in die Gesetze, so wie Befestigung der Formkenntnisse durch die Anfänge einer solchen Einsicht." Curtius knüpft daran die Hoffnung, „daß die Zweifel derer werden beseitigt werden, welche in der Verbindung des Sprachunterrichts mit der Sprachwissenschaft noch immer eine bedenkliche Mischehe erblicken."

Aber das verlangen wir, daß in einer Schulgrammatik solche durch die Wissenschaft festgestellte Gesetze in einer deutlichen, klaren Sprache und Ordnung niedergelegt werden, sowohl um der Schüler willen, welche diese Grammatik bis zur Universität begleiten soll, als auch wegen der Lehrer, welchen es in der Regel an Muße, oft auch an den Mitteln gebricht, die Fortschritte der Wissenschaft selbständig zu verfolgen. Abschnitte wie der § 237 in der Krügerschen lateinischen Grammatik („allgemeine Bemerkungen über die Deklination"), welche an Deutlichkeit und wissenschaftlichem Geiste nichts zu wünschen übrig lassen, dürften ihrem ganzen Umfange nach in jeder Schulgrammatik stehen und jedem, auch dem schwächsten Quartaner müßte die viel besprochene Frage wegen des angeblichen Genetivs der Städtenamen erster und zweiter Deklination auf die Frage wo? durch die Nummer 6 des Paragraphen nicht nur vollkommen klar werden, sondern es würde ihm dabei auch die ganze Frage in einem neuen Lichte erscheinen.*)

Wir schließen diesen Artikel mit einer Bemerkung über die Beispiele, welche zum Beleg der Lehrsätze der Syntax in der Schulgrammatik beizubringen sind. Es muß die Forderung gestellt werden, daß dieselben sorgfältig ausgewählt werden mit Rücksicht darauf, daß das zu Beweisende treffend und schlagend dadurch in möglichster Kürze ins Licht gestellt, sodann mit Rücksicht darauf, daß sie von dem Schüler, dem sie bestimmt sind, leicht und ohne weiteren Apparat eines Commentars oder Lexikons verstanden werden, endlich daß sie so viel als möglich einen behaltenswürdigen Inhalt haben, wie das K. W. Krüger in seiner griechischen Grammatik mit Erfolg angestrebt hat. Kann es nicht umgangen werden, daß schwierigere und seltenere Ausdrucksformen in demselben mit unterlaufen, so sind dieselben zu übersetzen, damit nicht dem Schüler durch die notwendige Beiziehung anderer Hülfsmittel der Erklärung noch neue Mühe gemacht oder er versucht werde, die Beispiele gänzlich zu übersehen. **Hirzel.** †

**Schulgüter** s. Schulvermögen.

**Schulinteressenten** s. Schulbezirk.

**Schulinventar** s. Schulakten.

**Schuljahr.** Unter Schuljahr verstehen wir denjenigen in sich sachlich zusammenhängenden Abschnitt des gesamten Unterrichtsganges einer Schule, welches zwar den Zeitraum eines Jahres umfaßt, ohne doch mit dem bürgerlichen oder Kalenderjahre notwendig zusammenzufallen. Vielmehr pflegt das Schuljahr in Deutschland sich von Ostern oder von Michaelis bis zu dem gleichen Zeitpunkt des nächsten Jahres zu erstrecken; an sich würde freilich nichts entgegenstehen, dasselbe auch mit dem Kalenderjahre zu beginnen und abzuschließen. Für jene Zeiteinteilung mag ursprünglich die meistens um Ostern fallende Konfirmation (Einsegnung) entschieden haben, weil die eingesegneten Zöglinge der niederen Schulen sofort die Anstalt zu verlassen und in das bürgerliche Leben einzutreten gewohnt sind. Indes finden die Einsegnungen in manchen Teilen Deutschlands auch gegen Michaelis oder innerhalb des Sommerhalbjahres, hier und da selbst zweimal jährlich, im Frühjahr und im Herbst, statt. Auch muß der Übergang von der Schule zu einer bürgerlichen Berufsart nicht notwendig zu Ostern oder Michaelis erfolgen; nur der Eintritt in das Heer und in die Universität bindet sich an diese beiden Zeitpunkte, wenn

*) Vgl. auch d. Art. Schulbücher. D. R.

gleich auch hiervon nicht unbedingt die Begrenzung des Schuljahrs abhängt. Denn gar manche Gründe, namentlich die Rückſicht auf eine bequeme Lage der größeren Sommerferien würde dafür ſprechen, das Schuljahr mit dem Kalenderjahre zuſammenfallen zu laſſen und die Abgangsprüfungen mit den Abiturienten erſt nach völlig und ohne Störung zurückgelegtem zweijährigen Lehrgang der Prima im Februar und Auguſt oder September vorzunehmen. Auch andere je nach dem Landesteile verſchieden fallende Jahresereigniſſe, insbeſondere die Beendigung der Ernte oder die Weinleſe mögen auf den Beginn und Schluß des Schuljahres eingewirkt haben. Eine völlige Gleichförmigkeit iſt wol für die Kinder der Beamten und Offiziere wünſchenswert, welche zum häufigen Wechſel ihres Wohnſitzes gezwungen werden, ſonſt aber nicht nötig und würde jedesfalls ſehr ſchwer durchzuführen ſein.

Abgeſehen von dieſer zeitlichen Erſtreckung hat das Schuljahr die Bedeutung, daß es einen in ſich abgeſchloſſenen und einheitlich verbundenen Teil der geſamten Unterrichtsaufgabe in ſich faßt und zu erledigen hat; mit dem neuen Schuljahr ſoll ein weiteres Teilgebiet des Unterrichts in Angriff genommen werden. Für mehrklaſſige, insbeſondere für die höheren Schulen verbindet ſich hiermit die Maßregel der Verſetzung in die nächſte Klaſſe, da der Regel zufolge die Unterrichtsaufgabe einer Klaſſe innerhalb des einen Schuljahres von Lehrern und Schülern bewältigt ſein ſoll. Auch in den oberen Gymnaſialklaſſen, welche einen zweijährigen Lehrgang umfaſſen, bildet ſich durch die innere Gliederung des Lehrſtoffs ein Einſchnitt zwiſchen beiden Jahren, ſo daß begrifflich und thatſächlich auch hier das Schuljahr zu ſeinem Rechte kommt. Daß in der Wirklichkeit gar manche Schüler der Aufgabe ihrer Klaſſe durch einjährigen Beſuch nicht genügen, ſei es aus Mangel an Anlagen oder an Fleiß oder wegen äußerer Hinderniſſe, daß ſie vielmehr dieſer Aufgabe noch ein zweites Jahr eine Widerholung des Lehrgangs widmen müſſen, dies ändert an der Zweckmäßigkeit der Einrichtung ſelbſt nichts. In wie weit dieſes Schuljahr in ſich durch Ferien zur Erholung für Lehrer und Schüler oder zur Feier der kirchlichen Feſte unterbrochen werden ſoll, iſt anderweitig zu erledigen (ſ. d. Art. Ferien). Dagegen iſt die Frage, ob das Schuljahr als die gebotene Zeiteinheit für den Unterricht gelten oder ob es in zwei Halbjahre mit verſchiedenen Lehraufgaben zerfallen ſoll, oder auch ob die der ganzen Klaſſe zugemeſſene Aufgabe in einem Halbjahre erledigt, alſo innerhalb des Schuljahres doppelt durchgenommen und ob demgemäß die Verſetzung im erſten Falle jährlich, im zweiten halbjährlich eintreten ſoll, — dieſe Frage iſt im entgegengeſetzten Sinne beantwortet worden. Die Gründe für halbjährige Friſten finden ſich unter dem Artikel Verſetzungen zuſammengeſtellt. Erwägen wir dagegen, daß bei halbjähriger Verſetzung die mit jedem Halbjahre von neuem gebotene Einſchulung der eintretenden Zöglinge für Lehrer und Schüler den doppelten Aufwand an Zeit und Mühe bedingt, daß dann jede Klaſſe in zwei verſchiedene Unterrichtsſtufen zerlegt und hiermit die durch das Klaſſenſyſtem bezweckte Gleichartigkeit der Schüler aufgehoben, dem Lehrer aber die ſchwierige Aufgabe eines zugleich für die vorgeſchrittenen und die anfangenden Schüler paſſenden Unterrichts zugemutet wird, daß endlich durch das Zuſammendrängen der Lehraufgabe auf ein halbes Jahr der Unterricht eine ungeſunde der feſten Einübung des Lehrſtoffs und der ruhigen Geiſtesentwickelung des Schülers widerſtrebende Haſt annehmen muß, ſo werden wir uns entſchieden gegen die halbjährigen Lehrgänge und Verſetzungen erklären; vgl. Schrader Erz. u. U. L. 4. Aufl. S. 279. Jahreskurſe und Jahresverſetzungen waren in Preußen ſchon durch den wichtigen Erlaß vom 24. Oktbr. 1837 angeordnet und ſind von neuem durch die neue Unterrichtsordnung vom 31. März 1882 ſtreng vorgeſchrieben.

**Schrader.**

**Schulkaſſe** ſ. Schulvermögen.

**Schulleben.** Mit dieſem ziemlich vieldeutigen Ausdruck meinen wir die Geſamtheit der Thätigkeiten und Entwicklungen, durch welche innerhalb der durch die Schule gezogenen Schranken eine größere Anzahl von Zöglingen höhere Reife gewinnt und auch der einzelne ſeiner Eigentümlichkeit gemäß beſtimmten Zielen entgegenführt wird. Hiernach iſt alſo das Schulleben teils gemeinſames Leben vieler, theils Einzelleben innerhalb

des gemeinsamen Lebens, in beiden Beziehungen aber erscheint es als Schöpfung der Ordnungen und Einrichtungen der Schule, welche durch die Leiter und Lehrer derselben immer wider zu lebendiger Wirksamkeit gelangen. Dabei ist nun auch sogleich klar, daß das Schulleben, so gefaßt, für die Zöglinge als eine längere oder kürzere Periode ihres Lebens überhaupt erscheint und zwischen das Kindesalter und die Zeit der Reife und Mündigkeit fällt. Allein ob wir es nun als etwas Zuständliches denken oder in seinem zeitlichen Verlaufe betrachten, immer haben wir eine nach festem Plane und unter Anwendung einer Vielheit von Mitteln sich vollziehende Entwickelung vor uns, deren Ziele nach Verschiedenheit der besonderen Bedürfnisse wie der Lehranstalten in sehr verschiedenen Abständen erscheinen und doch auch wieder nach allgemein menschlichen Bedürfnissen und Aufgaben gemeinsame sein können. Für die weitere Betrachtung dürfte sich als der angemessenste Gang empfehlen, daß wir das Schulleben zunächst in seiner Abgrenzung teils vom Leben der Familie, teils vom Leben der großen Welt, dann in seiner äußern, durch Gesetz und Zucht bestimmten Erscheinung, hierauf in seinem unter dem Einflusse tüchtiger Persönlichkeiten sich entwickelnden Gemeingeiste, endlich in seiner für das ganze Leben der Zöglinge folgenreichen Bedeutung zu würdigen versuchen. Um lästige Widerholungen, die bei der Weitschichtigkeit der Sache schwer zu vermeiden sind, doch möglichst fern zu halten, werden wir im einzelnen oft auf andere Artikel dieses Werkes verweisen, um so für das der Sache besonders Eigentümliche desto besser Raum zu schaffen.

I. Das Schulleben in seinem Verhältnis zum Familienleben, wie in seiner Stellung zur großen Welt ist zu aller Zeit Gegenstand sehr eingehender Erörterungen gewesen, und je weniger die Schulgesetzgebung hier ausreichende Grenzbestimmungen finden zu können scheint, desto mehr hat die Schule selbst, die von beiden Seiten immer wider und auf mancherlei Weise Einwirkungen erfährt, in der Praxis sich helfen müssen, um für die Entwickelung der ihr Anvertrauten die nötige Sicherheit und Stetigkeit zu gewinnen. Sie hat dabei nicht selten im Dienste kirchlicher Interessen oder auch rein aus pädagogischen Gründen selbst der Familie gegenüber sich abwehrend verhalten; aber ungleich öfter hat sie doch Verbindung und Zusammenwirken mit der Familie als zweckmäßig erkannt und dann auch von der Familie gewisse Grenzlinien um so lieber einhalten sehen. Dagegen ist die Schule der großen Welt gegenüber allezeit sehr auf der Hut gewesen und hat auch da, wo sie ihre Zöglinge in die Öffentlichkeit treten und mit der Welt in stärkere Berührung kommen ließ, nicht leicht vergessen, daß dies in jedem Falle ein gefährliches Wagnis sei.

Das Verhältnis des Schullebens zum Leben der Familie bestimmt sich nun im allgemeinen so, daß dieses auf dem Grunde eines Naturzusammenhanges ruht, während jenes aus einem künstlich gelegten Bau sich entwickelt; daß hier das persönliche, nach den wechselnden Bedürfnissen sich bestimmende Wollen des Familienhauptes mehr oder weniger alles entscheidet, dort aber ein auch die Leiter und Lehrer bindendes Gesetz die regelnde Macht ist; daß hier das Gewicht der leitenden Persönlichkeiten ein von den Kindern ohne weiteres anerkanntes, dort ein oft nur durch die dunkle Scheu der Zöglinge vor der festen Ordnung der Schule gesichertes ist; daß hier sonderartige Behandlung im Grunde sehr leicht, dort in vielen Fällen sehr schwierig ist. Hiernach ist einleuchtend, daß die Entwickelung des kindlichen Lebens allein im Kreise der Familie an und für sich ganz trefflich von statten gehen kann, wie sie denn auch in einfachen Zuständen und bei manchen Völkern durch lange Jahrhunderte fast ausschließlich Sache der Familie gewesen ist. Und noch giebt es auch bei uns unter den verschiedensten Verhältnissen Familien genug, welche, bald nach sehr äußerlichen Erwägungen, bald aus tieferem Bedürfnis, das Leben ihrer Kinder so lange als möglich unter ihrem Einflusse behalten. Zur Ergänzung dessen, was Vater oder Mutter selbst besorgen können, werden dann nur etwa Hauslehrer oder Hofmeister herbeigezogen, wobei man freilich leicht übersieht, wie unsicher in den allermeisten Fällen die Mitwirkung junger Männer ist, die ohne Erfahrung und Übung in eine überaus schwierige Aufgabe eintreten und vielleicht um so weniger zu sicheren Erfolgen es bringen werden,

je mehr sie durch das Unsichere ihrer Stellung zu fügsamer Ausführung unbegründeter Wünsche sich bestimmen lassen. Vgl. die Artikel Hofmeister und Privatlehrer. Wir dürfen übrigens hierbei nicht unerwähnt lassen, daß die Hofmeistererziehung in den Häusern des Adels erst im 17. Jahrhundert eine allgemeinere wurde, als dieser Stand, mehr und mehr in ausländische Bildung hineingezogen und vom Volke vornehm sich abschließend, in dem, was die Schulen boten, das seinen Bedürfnissen Entsprechende nicht mehr erkennen mochte. Später hielten auch die reicheren Bürgerfamilien ihre Söhne von den öffentlichen Schulen möglichst lange zurück, um sie durch Kandidaten der Theologie oder durch Schüler der Gymnasien unterrichten zu lassen. Aber bei den Ansprüchen, welche in verwickelteren Verhältnissen an die einzelnen gestellt werden, und bei der Unmöglichkeit, in geschlossenem Familienkreise den Kindern eine ausreichende Vorbildung für den Dienst des Lebens zu gewähren, müssen schließlich auch solche Eltern, welche ihre Aufgabe sehr ernst nehmen, sich überzeugen, daß das Leben ihrer Kinder die erforderlichen Ergänzungen in einem weiteren Kreise zu suchen hat und auf rechte Weise nur in der Schule finden kann.

Es ist nun wider eine vielverhandelte Frage, ob diese Ergänzungen besser in Privatanstalten (Pensionaten, Instituten) oder in öffentlichen Schulen gewonnen werden. Für jene hat man geltend gemacht, daß sie leichter auf besondere Bedürfnisse Rücksicht nehmen, eine festere Verbindung mit den beteiligten Familien unterhalten können, während sie zugleich eine gewisse Gleichartigkeit der Zöglinge nach den äußeren Verhältnissen, aus denen diese kommen, darstellen und bei der kleineren Zahl der Zöglinge auch eine eingehendere Behandlung der einzelnen möglich machen. Andererseits muß freilich auch hervorgehoben werden, daß in solchen Privatanstalten durch die Gewinnsucht der Unternehmer und den Standesgeist der Eltern das Leben der Zöglinge nicht selten eine bei aller Äußerlichkeit und Schwächlichkeit der Maßregeln tief verbildende Behandlung erfährt; herzliche Achtung der Leitenden und innige Verbindung unter den Zöglingen selbst, wodurch sonst das Schulleben oft einen so erfreulichen Charakter gewinnt, findet sich in solchen Anstalten vielleicht seltener als man vermuten sollte. Anders steht es da doch mit der öffentlichen Schule, die, im wesentlichen unabhängig und zu freierer Durchführung anerkannter Grundsätze in den Stand gesetzt, mit ungleich größerer Wirkung das Leben der Zöglinge bestimmen kann und dadurch, daß sie persönlichen Ansprüchen und Standesvorurteilen keinen Einfluß gestattet, den Zöglingen meist eine besondere Wolthat erweist. Dabei soll nicht geleugnet werden, daß in besonderen Verhältnissen die Privatanstalten doch geeignete Bildungsstätten sein und Großes leisten können. Wir möchten in dieser Beziehung an die Petites Écoles des Port Royal erinnern, die bei dem hohen Ernste und der hingebenden Liebe ihrer Leiter allerdings das Vaterhaus ersetzen und ihre Zöglinge in der wohlthätigsten Weise fördern konnten. Zu dem Art. Port Royal vgl. David Müller, Die Petites Écoles von Port Royal. Berlin 1867. 4. Im allgemeinen aber werden öffentliche Schulen immer größere Bürgschaften des Gedeihens bieten. Der einzelne sieht sich da in eine frischere, vielseitigere Lebensbewegung hineingezogen und unter die Wirksamkeit eines Geistes gestellt, der alle seine Kräfte in Anspruch nimmt und zu unaufhörlicher Bethätigung anhält; wird dabei das Leben des einzelnen zuweilen unsanft berührt und in einzelnen Fällen stärkeren Schwankungen ausgesetzt, so ist dies fast immer zu seinem Vorteil, und je rascher er im Schulleben gewisse Einbildungen und Ansprüche fallen läßt, desto besser ist es für ihn.

Scheinen kann es nun, daß diejenigen öffentlichen Schulen, welche als „geschlossene" das ganze Leben ihrer Zöglinge unter eine durchgreifende Leitung nehmen, besondere Vorzüge vor den „offenen" haben, die zunächst und zumeist Unterrichtsanstalten sind, außerhalb des Unterrichts aber das Leben und Arbeiten ihrer Zöglinge niemals einer zusammenhängenden Aufsicht und Regelung unterwerfen können. Was hierbei zu Gunsten der geschlossenen Anstalten gesagt werden kann, das ist in dem Art. Alumnate auf erschöpfende Weise behandelt, und eine eingehendere Darstellung dessen, was in den ge-

ſchloſſenen Anſtalten Frankreichs und Englands von jeher erreicht worden iſt, könnte zahlreiche Beſtätigungen dazu liefern. Ob aber die Notwendigkeit einer bis in das Kleinſte gehenden Beaufſichtigung und eines hiernach zu beſtimmenden Straffyſtems unter beſonderen Umſtänden und bei leicht möglichen Fehlern der Leitenden nicht auch wider eigentümliche und ſehr tief gehende Nachteile herbeiführen könne, ſoll hier nicht unterſucht werden. Daß in manchen Fällen das Leben der Schüler in einen geſchloſſenen Gegenſatz zu dem leitenden Lehrerkollegium tritt, der darum nicht weniger bedenklich iſt, weil er verhüllt bleibt, daß Gegenſätze im Lehrerkollegium ſelbſt und dadurch beſtimmte Schwankungen in der Praxis ſchlimmer wirken müſſen als bei offenen Anſtalten, daß gewiſſe Ausſchreitungen und Ungebürniſſe durch ſtille Überlieferung gewiſſermaßen befeſtigt ſind und die Tyrannei einzelner den von ihnen Abhängigen das Leben zur Qual machen kann, von der ſie doch nichts zu ſagen ſich getrauen, das ſind Thatſachen, die ſich nicht wegleugnen laſſen. Was in offenen Anſtalten als krankhaft erſcheint, gewinnt wenigſtens ſelten den chroniſchen Charakter, den manche Übelſtände in geſchloſſenen Anſtalten haben; aber freilich bieten ſich bei jenen auch wider Schwierigkeiten dar, die ſelten ganz überwunden werden, und die Lockerheit der Verhältniſſe, die Doppelheit namentlich, in welcher das zwiſchen Schule und Haus, zwiſchen Unterricht und Arbeit geteilte Leben der Schüler ſich halten muß, führt Nachteile herbei, welche durch die dem einzelnen gelaſſene Möglichkeit zu freier Entwicklung ſeiner Eigenart und manches ſonſt woltätig wirkende Moment nicht ganz aufgewogen werden. Unſtreitbar iſt es, daß die geſchloſſenen Anſtalten durch die gemeinſamen Grundlinien, welche ſie für das geſamte Leben und Streben ihrer Zöglinge ziehen, und durch den feſten Zuſammenhang, den ſie in alle Thätigkeit derſelben bringen können, ein Schulleben möglich machen, das große Bürgſchaften des Gedeihens hat, und daß die ihnen notwendigen Schranken kräftigere Naturen zu energiſcher Entwickelung um ſo eher bringen, je mehr dieſe ihre Kräfte zuſammenhalten und ihre Neigungen zügeln. In vielen Fällen, wo die Eltern durch eigene Schuld oder wegen äußerer Verhältniſſe außer Stande ſind, auf die Erziehung heranreifender Kinder einen ſtetigen Einfluß auszuüben, wird es für dieſe ein wahrer Segen ſein, unter die Obhut einer geſchloſſenen Anſtalt zu kommen.

Freilich muß auch die trefflichſte Schule bekennen, daß ſie bei aller Sorgfalt und Treue manches nicht geben kann, daß ſie am wenigſten die Mutter zu erſetzen vermag, daß alſo doch, wenn irgend möglich, für rechte Förderung der Schüler die Mitwirkung der Familie in Anſpruch genommen werden muß. Am beſten wird das Schulleben beraten ſein, wenn Eltern und Lehrer, Haus und Schule, auf denſelben Grundlagen ſtehend und in den weſentlichen Ueberzeugungen einig, auch ihre Einwirkungen ſo einander anpaſſen, daß ſie ſich gegenſeitig ergänzen, und in der That ſollte von beiden Seiten der höchſte Ernſt daran geſetzt werden, um ſolches Zuſammenwirken zu ſichern. Vgl. im allgemeinen außer dem Artikel Schule und Haus den gedankenreichen Vortrag von Scheibert, Haus und Schule. Ihr Anteil an Erziehung und Bildung. Stettin 1868.

Wie ernſtlich man im Jahrhundert der Reformation auf ſolches Zuſammenwirken hingearbeitet hat und wie ſorgſam man auch ſpäter in Kreiſen, wo durch Schule und Haus ein friſcheres Leben gieng, dafür bemüht geweſen iſt, braucht nicht erſt nachgewieſen zu werden.*) In der Gegenwart freilich ſind die Forderungen, welche das Familienleben an die Schule ſtellen darf, ſchon darum ſeltener, weil jenes ſo oft des rechten Zuſammenhaltes entbehrt. Denn auch diejenigen, welche für Menſchen und Dinge ein ſehr nachſichtiges Urteil haben, müſſen geſtehen, daß der früheren Geſchlechtern eigene Geiſt der

*) Wir erinnern hier nur an die von den Schulordnungen des 16. Jahrhunderts geforderten Schulpredigten, welche über den Wert und Nutzen der Schulen verſtändigen und das Haus zu Unterſtützung der Schulzwecke anregen ſollten. Vormbaum, Evang. Schulordnungen I, 93, 167, 225 f. 261 f.

Ordnung und Zucht, der jedem Gliede der Familie seine genau begrenzte Stelle und Thätigkeit anwies, der für alles häusliche Arbeiten und Sorgen nach Stunden und Tagen unantastbare Vorschriften hatte und in dem Hausvater einen persönlichen Mittelpunkt verehren ließ, um welchen der ganze Kreis der Familie willig und leicht sich bewegte, an vielen Orten bis auf die Erinnerung verschwunden ist; Kinder aber, die aus solchen Familien in die Schule treten, zeigen sich meist sehr wenig geneigt, in den für das Schulleben vorgeschriebenen Bahnen vorwärts zu gehen, und entbehren namentlich des Sinnes für Ordnung und Stetigkeit in geistigen Dingen. Kommt dann noch hinzu, daß das Familienleben in einen stillen oder gar offenen Widerspruch zu dem Geiste sich setzt, der das Schulleben beherrscht, so wird das Übel um so größer, und es sind dann von dieser Seite Gegenwirkungen möglich, durch welche Tag für Tag wider zerstört wird, was die Schule gepflanzt hat. Wir dürfen uns durch die vielfachen Kundgebungen schulfreundlicher Gesinnung nicht täuschen lassen; es tritt dabei manches hervor, was schon die erste Probe nicht besteht, und auch da, wo nachdrückliche Unterstützung verheißen wird, gewinnen zuweilen mit überraschender Schnelligkeit Gefühle Macht, die in herben Urteilen Ausdruck suchen und damit in das Schulleben für Tage, für Wochen Erkältung bringen. Auch da, wo besondere Verbindungen zwischen Schule und Haus sich knüpfen, kommt es nicht gerade zu lebendiger Wechselwirkung, und Fälle, wo Eltern mit Lehrern sich in ein stetigeres Einvernehmen setzen, um auf das Schulleben ihrer Kinder nachhaltiger einwirken zu können, sind doch selten. Öfter macht sich der gute Wille im Zusammenhange mit einer gewissen Weichlichkeit so geltend, daß er den Kindern bei ihren Arbeiten für die Schule eine täuschende Hülfe schafft, und der Privatunterricht, der zur Förderung des Schulunterrichts eingerichtet wird, bringt oft in das Schulleben Fälschungen, über deren sittliche Gefährlichkeit man sich mit zu leichtem Muthe täuscht. Wenn im 16. und 17. Jahrhundert der Brauch fast allgemein war, daß Eltern gereiftere Schüler als Paedagogos für ihre Kinder ins Haus nahmen, um diesen eine stetige Aufsicht und Nachhülfe zu sichern, so muß dabei mehr Ernst und Einsicht gewaltet haben, als in unsrer Zeit, weil ja sonst nicht sogar Schulordnungen ihre ausdrückliche Billigung ausgesprochen haben würden.*) Man muß dabei vor allem sich gegenwärtig halten, daß diese Paedagogi, indem die Eltern sie zu Hausgenossen machten, und so durch Wolthaten zu Dankbarkeit verpflichteten, oft wol auch in ganz anderer Weise ihrer Pfleglinge sich annahmen, als etwa Schüler der Gegenwart, die nur zu einigen Unterrichtsstunden das Haus betreten und nebenbei gelegentlich einen Mittagstisch erhalten.

Wir wollen aber auch wider anerkennen, daß die Schule der Gegenwart bisweilen sich etwas zu vornehm abschließt von den Familienkreisen und so ihrerseits ein gedeihliches Zusammenwirken erschwert. Der wolwollende Schulmann wird doch nicht selten warnehmen, daß, wenn er seinerseits in dieser Beziehung das Erforderliche thut, seinen Anregungen bald da bald dort Empfänglichkeit und Verständnis entgegenkommt, und zuweilen an Stellen, wo er es kaum erwartet hätte. Wenn die Lehrer den persönlichen Verkehr mit den Eltern suchen oder auch nur in besonderen Fällen schriftliche Mitteilungen machen, so läßt sich wol ein Verhältnis knüpfen, das weit über den Augenblick hinausreicht und bei den einen ängstliche Zurückhaltung, bei den andern verdecktes Mistrauen, bei noch andern Gleichgültigkeit und Sorglosigkeit beseitigt. Welchen Einfluß dies auf das Schul-

*) S. Breslauer S.O. von 1570 bei Vormbaum I, 211 u. 214, Kursächs. S.O. von 1580 ebd. 256 u. 259, Güstrower S.O. von 1572 bei Raspe, Zur Geschichte der Güstrower Domschule 38 und 44, Ulmer S.O. von 1613. Kapff, Zur Gesch. des Ulmer Gymn. I, 20. Vgl. für Eisleben Ellendt, Gesch. des Kgl. Gymn. zu Eisl. 113 f., für Stettin Hasselbach, Gesch. des ehemaligen Pädagogium in Stettin 34 f., für Osnabrück Hartmann, Gesch. des Ratsgymnasiums zu Osn. I, 20—22. Noch im J. 1657 wurden in Liegnitz die Eltern von den Kanzeln ermahnt, Paedagogos zu halten, die ihre Kinder zur Schule leiten und zu Hause fleißig unterweisen, auch zu guten Sitten und Tugenden anführen könnten, damit sie selbst an ihren Kindern Ehre und Freude erlebten. Köhler, Geschichtliche Nachrichten über das Gymn. z. L. I, 16.

leben der Kinder hat, zeigt sich zuweilen unmittelbar nach eingetretener Verständigung. Und es giebt doch immer auch Familien, die ohne Anregung das Ihrige treu und gewissenhaft thun und deren Kinder dann durch ihre ganze Haltung im Schulleben den aufmerksamen Lehrer bald erkennen lassen, daß in der Familie, deren Glieder sie sind, ein frommer Sinn und feste Ordnung waltet; mit ihnen aber kann Verständigung, wo sie noch nötig ist, nicht schwer sein.

In gar manchen Fällen wird die Schule auch durch die Rückwirkung, welche von ihr auf die Familie ausgeht, mittelbar Förderliches für das Leben ihrer Zöglinge erreichen können. Wie schon die Strenge der äußeren Schulordnung nicht selten auf das Haus einen regelnden Einfluß übt und sich immer wider gegen die hier waltende Schwächlichkeit, Verzärtelung und Vergnügungssucht wendet, so wird von der Schule aus auch manches ideale Element in das Haus hinübergeleitet, was dieses dann in seinen Kindern der Schule auf mancherlei Weise zurückgiebt. Sogar solchen Familien gegenüber, welche in sich zerfallen und höherem Leben entfremdet sind, wird die Schule, wenn sie nur selbst freudig und unbewegt die Wahrheit bekennt und das Rechte vertritt, eine wolthätige, ob auch nicht leicht eingestandene Macht ausüben und dann vielleicht in ganz besonderer Art für das eigene Leben Gewinn haben. Vgl. Piderit, Zur Gymnasialpädagogik (Hanau 1867).

Wie nun aber auch das Verhältnis von Haus und Schule sich gestaltet, immer wird das Schulleben seine auch für das Gefühl der Schüler sehr deutlich hervortretende Eigentümlichkeit bewahren. Dabei ist klar, daß für die einzelnen Schüler das Schulleben um so bedeutsamer wird, je mehr sie durch äußere Verhältnisse in die Lage gebracht sind, getrennt von den Familien, denen sie angehören, ihren Weg zu gehen. Für solche ergiebt sich mehr oder weniger doch die Notwendigkeit, im Schulleben selbst einen Ersatz zu suchen, für die Schule aber entsteht die Verpflichtung, Schülern dieser Art so viel als möglich Halt und Hülfe zu bieten, daß ihr Schulleben, in welchem häufig eine Verfrühung selbständigen Auftretens unvermeidlich ist, nicht in gefährliche Schwankungen gerate. Daß für offene Anstalten, welche für die einzelnen Schüler keine durchgreifende Aufsicht herstellen können, die Pflicht sich ergiebt, das häusliche Leben derselben so viel als thunlich durch gute Ratschläge wie durch bindende Vorschriften in lebendigen Zusammenhang mit der Schule zu bringen, auch wol durch Vermittelung einer wolwollenden Aufnahme in Familienkreise sicher zu stellen, braucht kaum gesagt zu werden; aber es ist freilich auch bekannt, welche Schwierigkeiten hierbei zu überwinden sind. Wo Schüler als Pensionäre in Familien leben, werden nicht selten dieselben Verhältnisse, die zwischen Haus und Schule sich zu bilden pflegen, wenn auch mit manchen Schwankungen widerkehren.

Einen ganz besonderen Charakter muß das Schulleben natürlich da annehmen, wo Bildungsanstalten dem Hause alle Mühe und Sorge der Erziehung abnehmen und so allen Dualismus zwischen Schule und Haus energisch aufheben. Aber wir würden uns doch auch auf ein etwas entlegenes Gebiet verlieren, wenn wir darstellen wollten, wie die Klosterschulen des Mittelalters, wie die für Jugendbildung gestifteten Mönchs- und Nonnenorden, wie namentlich die Jesuiten in dieser Beziehung gewirkt haben, und so verzichten wir auch auf eine Schilderung des Schullebens, wie es in den großen englischen Schulen sich entwickelt hat. Wären hier eingehendere historische Betrachtungen am Platze, so müßten wir auch nach der entgegengesetzen Seite jene Art des Schullebens berücksichtigen, welche die Geschichte der Bachanten oder Vaganten (s. d. Art.) uns vor die Augen stellt. Bei der weiteren Behandlung unseres Gegenstandes werden übrigens doch einzelne geschichtliche Züge zu benutzen sein.

In jenen das ganze Leben der Zöglinge ergreifenden Einrichtungen haben wir durchweg Bestrebungen vor uns, die Schüler auch von dem Leben der großen Welt in weitgehender Entfernung zu halten. Dies leitet uns nun zu der Frage hinüber, wie das Schulleben vom Weltleben abzugrenzen und gegen die so leicht verwirrenden und ver-

bildenden Einwirkungen desſelben zu verwahren ſei. Daß aber ein ſolches Abgrenzen und Verwahren in größerer Ausdehnung ſtattfinden müſſe, das erkennen zum Teil auch diejenigen an, welche für ſich ſelbſt den lebendigſten und vielſeitigſten Verkehr mit der Welt ſuchen. Die Gründe liegen ja ſo nahe. Die Erſcheinungen und Erfahrungen des Lebens werden doch wahrhaft bildend erſt dann, wenn man einen feſten Standpunkt der Betrachtung gewonnen hat, auf welchem man, während alles raſch, ungeſtüm, wie im Wirbel ſich vorüberdrängt, ruhig und ſicher ſteht; wenn man ferner den Blick geſchärft hat, um Weſen und Schein, Wahrheit und Trug zu unterſcheiden, in dem Wirrwarr das ordnende und geſtaltende Geſetz, in der Auflöſung die Keime neuer Entwicklungen zu erkennen; wenn endlich das Herz ſchon einigermaßen an Folgerichtigkeit des Strebens ſich gewöhnt, eine gewiſſe Selbſtändigkeit gewonnen und in leichteren Prüfungen für ſchwerere ſich geübt hat. Weil nun die Schule weiß, daß ihre Zöglinge ſolchen Standpunkt der Betrachtung, ſolche Klarheit und Schärfe des Blicks, ſolche Selbſtändigkeit und Feſtigkeit im Wollen und Streben noch nicht haben und nur in ſtiller, geſicherter und geordneter Entwicklung, zumeiſt durch ſie ſelbſt, gewinnen können, darum hat ſie ein berechtigtes Mißtrauen gegen die Einflüſſe des Weltlebens; auch ſieht ſie oft mit tiefer Betrübnis, wie dieſes das von ihr mühſam Angelegte und Begründete wider einreißt, ja zuweilen in wahrhaft wühleriſcher Thätigkeit das ſcheinbar völlig Geſicherte zerſtört und ihre ganze Arbeit als Danaidenmühe erſcheinen läßt.

Aber freilich — was helfen der Schule Klagen? was nützt ihr ein mistrauiſches Abwehren des auf allen Seiten *Andringenden*, des durch alle Ritzen wie feiner Staub *Eindringenden*? Das Leben umher macht ſeine Rechte geltend gegen jeden Widerſpruch und nimmt die Jugend auch in *ſeine* Schule. Dabei verfährt es wol nicht ſelten recht regellos: es hätſchelt und verwöhnt; aber auch ruck- und ſtoßweiſe, mit verletzender Härte, mit kalter Strenge tritt es ein; ſein Gewirr, ſeine Unruhe, das Spiel ſeiner großen und kleinen Leidenſchaften, ſeine Genüſſe und Zerſtreuungen, wie ſeine Mühen und Kämpfe beſtimmen auch das Jugendleben, werfen ihre Lichter und Schatten auch in die Räume der Schule. Und das Weltleben umher, das Leben in höherem Sinne, wirkt doch nicht ſelten auch in ſehr wolthätiger Weiſe und erzieht neben uns gelegentlich viel beſſer, als wir es mit aller pädagogiſchen Kunſt vermögen. Hat es denn nicht in großen und edlen Völkern durch lange Jahrhunderte neben dem Hauſe alle Bildung der Jugend übernommen, und iſt nicht überall erſt nachträglich die Schule als Ergänzung zu dem, was das Leben bot, zu einer notwendigen Anſtalt geworden, in Zeiten, wo das Leben ſeine friſche, ſeine einheitlich wirkende Macht, ſeinen allſeitig und gleichmäßig bildenden Einfluß verloren hatte? Sind denn nicht oft die edelſten Geiſter, die bahnbrechenden Naturen, ganze Reihen tüchtiger Männer viel mehr durch das Leben als durch die Schule gebildet worden? Chateaubriand, der in ſeinem Knabenalter ganz vernachläſſigt worden war und eigentlich niemals ein regelrechtes Schulleben durchgemacht hatte, ſah darin durchaus kein Unglück. Er ſagt darin in ſeinen Mémoires d'outre-tombe (Leipz. 1849) I, 40 f.: Aurait-on mieux développé mon intelligence en me jetant plus tôt dans l'étude? J'en doute: ces flots, ces vents, cette solitude (am Strande von St. Malo), qui furent mes premiers maîtres, convenaient peut-être mieux à mes dispositions natives; peut-être dois-je à ces instituteurs sauvages quelques vertus que j'aurais ignorées. Telle chose que vous croyez mauvaise met en valeur les talents de votre enfant; telle chose qui vous semble bonne étoufferait ces mêmes talents. Dieu fait bien ce qu'il fait. Und die großen menſchlichen Ordnungen, welche das Leben um uns her darſtellt, bieten ſie nicht tauſend Anregungen und Förderungen auch für die Jugend dar? Es kommt in der That nur darauf an, daß die Schule einen angemeſſenen Gebrauch davon machen und das von ihr ſelbſt Angelegte vom Leben her beleben, verſtärken und vertiefen läßt.

Die Schule ſoll ja doch nur eine Vorſchule für das Leben ſein; das wird ſie aber nur, wenn ſie das Leben ihrer Zöglinge in manigfache Beziehung ſetzt auf die Zuſtände

und Bewegungen, in welche sie eintreten, für welche sie vorbereitet werden sollen. Nun giebt es ohne Zweifel Gebiete, von denen wir unsere Zöglinge so lange als möglich fern zu halten haben; aber die Schule kann hier leicht in eine bedenkliche Kleinmeisterei sich verlieren und in der Meinung, als könne sie alles wünschenswerte allein besorgen, sehr förderlicher Mitwirkung sich berauben, sie kann vergessen, daß das, was sie lehrt, für die Schüler in vielen Fällen eben erst durch die Beziehung auf das Leben lebendig wird. Dies gilt zumal von denjenigen Unterrichtsgegenständen, welche weniger ein intellektuelles, als ein sittliches Gepräge tragen. Da wäre nun eigentlich zu zeigen, wie das Schulleben dadurch, daß wir es zu den großen Ordnungen des Lebens, zum Staate und zur Kirche, in ein lebendiges Verhältnis setzen, unter Einflüsse gebracht wird, welche, von allen Seiten kommend und immer wider sich erneuernd, den auf jene Lebensordnungen sich beziehenden Wahrheiten erst rechte Kraft und Vertiefung geben. Was nun im besonderen die Hinleitung der Jugend auf das Staatsleben anlangt, so wird kein Besonnener leugnen, daß ein Hineinziehen der Jugend in das Getümmel politischer Leidenschaften ein Verbrechen gegen die Jugend wäre; aber sie mit Teilnahme zu erfüllen für des Vaterlands Ehre und Gedeihen, die Verhältnisse ihr klar zu machen, unter denen das eigene Volk sich entwickelt hat und fort und fort sich regt und bewegt, und so allmählich sie fähig und geneigt zu machen, in dieses reiche, vielgestaltige Leben sich hineinzuleben, das darf man als eine ernste Pflicht bezeichnen, deren Erfüllung gewiß auch dem meisten, was wir beim Unterricht in Geschichte und Geographie, wie bei dem Lesen der Klassiker ꝛc., über politische Entwickelungen und Zustände zu sagen haben, erst das rechte Verständnis sichert. Wir wissen es also nach Gebühr zu ehren, was Sokrates von der Jugend Athens in dessen schönerer Zeit rühmt, daß sie, wenn genötigt über die Agora zu gehen, dies nur mit Schüchternheit und in der bescheidensten Haltung gethan, und wir fühlen mit Andokides, wenn er es als eine heillose Umkehr der Verhältnisse bezeichnet, daß die Jünglinge nicht in den Gymnasien, sondern in den Gerichtshöfen zu finden sind und, während die Alten zu Felde ziehen, die Jungen als Volksredner auftreten; aber beide haben doch auch wol gewußt, daß das athenische Staatsleben in seiner alle Kräfte der Bürger anspannenden Bewegung mittelbar und unmittelbar die nachhaltigste Einwirkung auf die jugendlichen Gemüter übte und die tiefsten, stärksten Überzeugungen in ihnen heranbildete. Es ist hierbei kaum nötig, an die Art und Weise zu erinnern, in welcher die englische Jugend, wie abgeschlossen auch ihr Schulleben in Eton, Harrow und Rugby erscheinen mag, durch die um sie her sich durchführende politische Bewegung bestimmt wird. Daß in besonderen Fällen, wenn das Vaterland große Ehren- und Freudentage begeht, auch das Schulleben zu stärkerem Anteile aufgefordert wird, dürfte niemand für bedenklich halten; aber selbst Bedenkliches ist nicht immer vom Schulleben fern zu halten. Fr. Nicolai schildert in seinem Sebaldus Nothanker gewiß nach dem Leben, wie dem kleinen Sebaldus von Jugend auf in der Schule ein herzlicher deutscher Haß gegen die Krone Frankreich eingeprägt worden, wie man ihm oft widerholt, daß sie, nebst den leidigen Türken, der Erb- und Erzfeind Deutschlands sei, daß sie Kaiser und Reich oft bekriegt und ganze Provinzen vom deutschen Reiche abgerissen.*) Als die durch feindliche Waffen wider auf den Thron gehobenen Bourbonen dem tief verletzten Nationalgefühle der Franzosen keine Beschwichtigung zu bieten vermochten, kam es in den Pariser Schulen widerholt zu Revolten, welche das ganze Leben derselben aufregten. (Quicherat, Histoire de Sainte-Barbe III, 170 ff.) Und so wirkt jede allgemeinere Bewegung unaufhaltsam in die stillen Kreise der Schule herein, die dann immer wieder auf Mäßigung der Gefühle durch Worte der Verständigung und Warnung sich wird beschränken müssen. Es ist zu manchen Zeiten

*) Am Ende des 17. und am Anfange des 18. Jahrhunderts feierten unsere Schulen die Siege über Türken und Franzosen beim Gregoriusfeste und bei andern Schulakten mit großem Behagen. S. z. B. Ludovici, Schulhistorie III, 332, 346 f., IV, 228, 236.

nicht anders gewesen mit dem Einflusse kirchlicher Bewegung, ja man kann sagen, daß es ganze Perioden gegeben hat, in denen die Schule ihre Zöglinge zu stärkster Teilnahme an solcher Bewegung aufgefordert und angeleitet hat. Wir glauben nun zwar nicht, daß das Schulleben dadurch sonderliche Förderungen werde erfahren haben; aber wir können noch weniger annehmen, daß es dem Schulleben zum Heile gereiche, wenn es, wie in der Gegenwart vielfach geschieht, kirchlicher Bewegung gegenüber in matter Gleichgültigkeit dahingeht. Die erfreulichste Förderung würde es sicher dann erfahren, wenn das kirchliche Gemeindeleben, tiefer ergriffen vom Geiste der Wahrheit und nun eine Fülle edler Bildung aus sich hervortreibend, als ein Leben des Glaubens und der Liebe, stetig und in hundert erweckenden Thatsachen auf die Jugend wirkte und immer wider die in ihm waltenden Überzeugungen wie verkörpert ihr entgegenbrächte und die ihm lieben frommen Übungen auch ihr lieb machte. Wie ganz anders würde dann auch der Religionsunterricht das Schulleben bestimmen, der jetzt auch da, wo er den treuesten Händen befohlen ist, nicht selten viel geringere Erfolge hat, als in Zeiten, wo er auf Einprägung des Katechismus sich beschränkte!

Aber indem wir in solcher Weise dem Leben umher sein Recht einräumen, können wir um so entschiedener daran festhalten, daß das Schulleben zur Lösung der nächsten Aufgaben einer gewissen Ruhe und Harmlosigkeit, einer gewissen Unabhängigkeit von dem, was draußen vorgeht, bedarf. Und es giebt Dinge, deren Einfluß auf das Schulleben nachdrücklich beschränkt werden muß. Wir denken da an mancherlei gesellige Unterhaltungen und Vergnügungen, die wenn sie auch vielleicht an sich als unverfänglich erscheinen können, doch als gefährlich für das Schulleben bezeichnet werden müssen, sobald sie Anschauungen vermitteln und Bedürfnisse erwecken, welche die Gemüter aufregen, verwirren, erschlaffen. In solchen Dingen wird die Schule gelegentlich auch ganz entschiedene Verbote auszusprechen haben, auf die Gefahr hin, mit den Neigungen und Gewohnheiten des Familienlebens in Streit zu kommen; aber das wirksamste Mittel wird doch immer sein, die Schüler mit lebendiger Teilnahme an den Aufgaben der Schule, mit herzlicher Freude an dem Leben der Schule zu erfüllen, und es kommt ja oft genug vor, daß Schüler selbst unschuldige Erholungen, zu denen die Ihrigen sie einladen, mit Hinweisung auf das, was für die Schule zu leisten ist, sich versagen. Denn das ist ja überhaupt nicht zu leugnen: die Jugend fühlt, wenn sie nicht früh durch besondere Verhältnisse verbildet wird, mit sicherem Instinkte heraus, daß das Schulleben bei allem Zusammenhang mit andern Lebenskreisen in einer gewissen Geschlossenheit sich halten und auf bestimmte Ziele hin in festem, ungestörtem Gange sich bewegen muß; sie ist ja sogar sehr geneigt, ihr Schulleben durch mancherlei Formen und Zeichen als ein besonderes, in sich befriedigtes erkennbar zu machen. Und so entspricht es auch ihrem natürlichen Gefühle vollständig, daß die Schule durch Gesetz und Zucht auch äußerlich als eine gesonderte Lebensordnung sich darstellt. Das leitet zu einer weiteren Betrachtung hinüber.

II. Das Schulleben in seinen äußern, durch Gesetz und Zucht bestimmten Gestaltungen ist freilich in andern Abschnitten dieses Werkes so eingehend behandelt worden, daß wir hier über manches rasch hinweggehen können; aber wir müssen doch in einem festen Zusammenhange zu bleiben suchen. Da gehen wir nun von der Bemerkung aus, daß die Schulordnung auch da, wo sie in bloßen Äußerlichkeiten sich darzustellen scheint, dem inneren Leben der Schule ein eigentümliches Gepräge geben wird. Es wirkt ja schon dies auf die Einzelnen oft gleich anfangs gar wundersam, daß sie mit vielen andern zu einem Ganzen sich zusammenschließen und in diesem Ganzen stündlich auf ein Geltendmachen persönlicher Gelüste verzichten, den Eigenwillen unter ein für alle gleichmäßig geltendes Gesetz beugen müssen. Selbst die Räume, in denen die Kinder zum Lernen sich vereinigen und ihre genau bestimmten Plätze haben, die Zeiten, welche in unwandelbarer Regelmäßigkeit und so, daß jede Stunde wider ihre besondere Aufgabe hat, verlaufen, die Formen alle, welche für das Kommen und Gehen,

für das Lernen und Arbeiten, für die Bücher und Hefte, für Sauberkeit und Anstand, kurz für alle Einzelheiten des äußeren Schullebens geregelt sind, werden von einer den ganzen Menschen ergreifenden und bildenden Wichtigkeit. Und wenn nun die Schule selbst darauf hält, daß die äußere Ordnung stets wider wolthuend wirkt, wenn es geschehen kann, daß das Schulhaus schon als Ganzes Achtung einflößt, daß helle und freundliche Klassenzimmer die Schüler empfangen, deren manche für ihr häusliches Leben an sehr beschränkte, ja trübe Verhältnisse gewöhnt sind, daß an bedeutsamen Tagen ein Saal, eine Aula als Heiligtum der Anstalt die Schüler aufnimmt, wenn es so eingerichtet wird, daß die einzelnen Schultage auch kleine Unterbrechungen der Arbeit bringen und das Schuljahr in seiner Stetigkeit, abgesehen von den Ferien, auch einzelne Freudentage bietet, an denen die jugendliche Munterkeit sich freier bewegen und das Auge der Kinder an heiterem Schmucke und bunten Farben sich erquicken kann, da gewinnt die Schulordnung unmerklich eine bis in das Innerste des Gemüts wirkende Macht.

Es kann die Frage sein, ob das zur äußerlichen Regelung des Schullebens Erforderliche auch in Schulgesetzen (s. d. Art.) ausgesprochen werden müsse. Die Gründe, welche solche Bestimmungen als notwendig erscheinen lassen, hat Höting in seiner Abhandlung „Über den Zweck der Schulgesetze und die Bedingungen ihrer Wirksamkeit" (Osnabrück 1865. 4) zusammengefaßt, und es finden sich vielleicht wenige höhere Lehranstalten, welche nicht Schulgesetze in dieser oder jener Form den Schülern in die Hände gäben. Aber von dem Brauche früherer Zeiten, die Schuljugend durch die genauesten Vorschriften zu Ordnung und Anstand, zu Fleiß und Aufmerksamkeit, zu Mäßigkeit und Keuschheit, zu allem, was wolgefällig vor Gott und den Menschen, anzuhalten, ist man doch längst zurückgekommen, und wo man noch das Heil einer Schule in einer Vielheit von Gesetzen erkennt, kommt leicht in die ganze Schulpraxis etwas so Peinliches und Mistrauisches, daß, indem man zweifelhafte Vortheile erreicht, wesentliche Zwecke geschädigt werden. Auch die zahlreichen Schulgesetze früherer Zeiten haben wol selten die gewünschte Wirkung gehabt; sonst wären nicht die Klagen über die im Schulleben überall hervortretende Zuchtlosigkeit so häufig und so laut gewesen. Aus zahlreichen Berichten ersehen wir, daß dasjenige, was in der zweiten Hälfte des sechzehnten Jahrhunderts in Nürnberg vorkam, in größerer oder geringerer Ausdehnung auch anderwärts sich widerholte; dort aber klagte man über Unehrlichkeit der Schüler gegen Lehrer und andere Vorgesetzte, über Schulversäumnisse, nächtliches Schwärmen auf den Straßen, mutwilliges Beschmieren von Gebäuden und Kunstwerken, auffallende Kleidung, und weiter auch über unzüchtige Worte und Geberden, über Spielen, Schwelgen, Fluchen, Lügen, Betrügen, über frevelhaften Gebrauch von Dolchen und anderen Waffen. K. L. Roth, Kleine Schriften I, 208 f. Vgl. Tholuck, Das akademische Leben I, 188 f. und Schulze, Geschichte des Gymnasiums zu Gotha 92 ff. Wir sehen übrigens in so gehäuften Ungebürnissen nicht gerade eine Gegenwirkung des jugendlichen Eigenwillens und Übermuts gegen übermäßige Strenge der Schulgesetze und der dadurch bestimmten Zucht, sondern nur in besonderen Äußerungen die Ungebundenheit eines ganzen, von hohen Zielen abgeirrten Geschlechts, welche auch die Obrigkeiten zu sehr harten Gegenwirkungen nötigte.

Darin werden schließlich alle übereinstimmen, daß, je mehr wir bei Leitung und Regelung des Schullebens die Aufgabe als eine sittliche fassen, desto weniger der Standpunkt der Gesetzlichkeit sich festhalten lasse. Nun aber kann das Ziel christlicher Schulzucht nur darin erkannt werden, daß in die Jugend das Reich Gottes einzupflanzen sei und demgemäß die Einwirkung auf das Leben der einzelnen durch das Streben der Sünde in jeder Verlarvung und bis auf die Wurzel beizukommen und so zur Erlösung von dem größten Übel, zur Erhebung in die herrliche Freiheit der Kinder Gottes zu helfen, durchweg sich bestimmen müsse. Sonst wird der pädagogische Ernst immer wider richterliche Strenge und das, was man Liebe nennt, schwächliche Nachsicht.

Gewiß ist für das Schulleben auch die Zucht des Gesetzes nötig, und nach Umständen eine scharf einschneidende; aber sie kann nur als eine die rechte Einwirkung vorbereitende und unterstützende Thätigkeit gefaßt werden, als eine für alle wesentlich gleiche Abwehrung des Unzulässigen, die dann individuelle und das innere Leben ergreifende Behandlung um so sicherer macht. Wird sie aber bei der Leitung der Jugend die Hauptsache, so ist immer wider die Folge, daß Vorsicht und Schlauheit das Schlimmste verhüllt, ja mit den Formen der Gesetze sich deckt, und weil wir auch bei der sorgsamsten Aufrechthaltung der Gesetze nur mit der groben Zucht fertig werden, hören am Ende die verfeckteren Vergehen auf bei den Schülern als solche zu gelten. Vgl. Wiese im Jahresbericht über das Gymnasium zu Prenzlau 1838 S. 8 f. u. 13.

Bei Behandlung dieser Frage ist vielfach auch erwogen worden, ob und wie in der Regelung des Schullebens die Mitwirkung von Schülern zu benützen sei. Daß nun zu Wahrung äußerer Ordnung solche Mitwirkung ganz zweckmäßig, ja unentbehrlich sei, ist von jeher anerkannt worden, und je größer die Zahl der in denselben Räumen vereinigten Schüler ist, desto lieber wird man aus den Reihen der Schüler solche bestellen, die als Aufseher oder in andern kleinen Ämtern helfen können. Auch hat ja diese Verwendung von Schülern zur Förderung des Ganzen für diese selbst eine nicht geringe sittliche Bedeutung, und zu verkennen ist dabei auch nicht, daß manches von Schülern noch leichter ausgerichtet wird als von Lehrern, die für das Kleine und Kleinste der Schulordnung nicht immer ein offenes Auge und ausreichende Geduld haben.*) Aber je künstlicher diese Mitwirkung von Schülern sich gestaltet, desto bedenklicher wird sie, und Einrichtungen, wie sie z. B. Valentin Friedland in seiner berühmten Schule zu Goldberg getroffen hat, können wol nur unter besonderen Verhältnissen und unter dem Walten einer energischen Persönlichkeit als gerechtfertigt erscheinen (s. d. Art. Trotzendorf).**) Kommt nun gar in das Schulleben Aufpasserei und Angeberei, so lösen sich allmählich alle Bande, welche Vertrauen und ehrerbietige Anhänglichkeit geknüpft haben. Wir wollen dabei nur an die Praxis der Jesuiten erinnern, die oft genug verurteilt worden ist (vgl. Bd. III, 839 und Weicker, Das Schulwesen der Jesuiten 225 f.); doch darf hierbei auch nicht verschwiegen werden, daß in den protestantischen Schulen des 16. und 17. Jahrhunderts Laurer und Späher (Corycaei) eine sehr bestimmte Stelle hatten (s. d. Art. Angeberei Bd. I, 113 f.), oft freilich nur die beim Unterricht gemachten Fehler ihrer Mitschüler notiren sollten.***) — Ob man Schüler bei der Rechtspflege in der Schule herbeiziehen solle, darüber ist nach dem Bd. VI, 880 f. Gesagten hier nicht weiter zu reden.

Unstreitig hat die Schulzucht, indem sie dem Willen Halt und Richtung giebt und die Bildung desselben vorbereitet, schon an sich eine hohe Bedeutung im Schulleben, und mit allem, was sie verwendet, wirkt sie erziehend, auch mit ihren Belohnungen und Strafen; aber es ist dabei doch stets anzuerkennen, daß sie vor allem zur Sicherung und Förderung der Unterrichtszwecke da ist, und widerum, daß diese um so besser erreicht werden und Maßregeln der äußeren Zucht um so entbehrlicher machen, je mehr der Unterricht Freude am Lernen bewirkt. Es ist wunderbar, welche Frische und Regsamkeit, wieviel Halt und Sicherheit, welcher Schwung in das Leben einer Klasse, einer Schule kommt, wenn die Lehrer es verstehen, Freude am Lernen zu erwecken. Das

*) Wie Thomas Arnold in Rugby seine Präpostoren benutzte, darüber s. die Biographie desselben (nach Stanley) von Heintz (Potsdam 1847) 79 f. Vgl. Beneke, Archiv für die pragmatische Psychologie I, 29 ff.

**) Nach jenem Vorbilde hat der Rektor Laurentius Ludovici in Görlitz († 1594) das ganze Leben seiner Schule fast noch mehr den Formen des römischen Staatslebens angenähert. Knauth, Das Gymnasium Augustum in Görlitz (1765) 64 ff.

***) Über den Namen s. die griechischen Wörterbücher unter κώρυκος und κωρυκαῖος, über die Sache vgl. Weber, Gesch. der städtischen Gelehrtenschule in Kassel 38 ff., Sintenis, Zur Gesch. des Zerbster Schulwesens 15, Köhnen, Zur Gesch. des Gymn. in Duisburg II, 10.

aber gelingt ihnen, wenn sie selbst Freude am Lehren haben. Dann werden sie ja doch das Mitzuteilende mit sicherer Hand auswählen und gruppieren, ihre Lebendigkeit wird auch den scheinbar dünnen Stoff lebendig machen und den empfänglichen Geistern bedeutsam und erfaßbar erscheinen lassen; dann werden sie gern auch auf die besonderen Bedürfnisse Rücksicht nehmen und selbst die mattere Seele in raschere Bewegung setzen; dann werden sie ein reges, oft heiteres Spiel der Kräfte hervorrufen, das Stunde für Stunde eine andere Gestalt gewinnen, immer jedoch neue Anregungen und Wechselwirkungen herbeiführen wird; dann werden sie ihre Schüler auch von einem Erfolge zum andern führen und ihnen in täglicher Übung der Kräfte auch eine tägliche Bewährung und Steigerung derselben sichern. Es ist Thatsache, daß ein Lehrer, der seine Sache recht angreift, einer ganzen Klasse die griechische Accentlehre zu einem sehr anmutigen Gegenstande machen kann, daß unter Umständen für die Bruchrechnung sich ein gewisser Enthusiasmus entzünden läßt. Wenn nun auch die Jugend unsrer Tage etwas kritisch und abgestumpft ist und die Zeit weit hinter uns liegt, wo Primaner und Sekundaner mit den unvollkommensten Texten in der Hand für die Klassiker schwärmten, deren Größe und Schönheit sie mehr ahnten als erkannten; so kann es doch immer noch geschehen, daß die jungen Geister für einige Zeit der kritischen Gelüste sich entschlagen, des Stumpfsinns sich schämen und mit herzlicher Lust in eine Welt schauen, wo ein rosiger Duft Bergspitzen und Eilande, Tempelfriese und Säulenhallen umzieht. Da knüpft sich doch überall eine sittliche Wirkung unmittelbar an den Unterricht an, und der zu solchen Wirkungen gelangende Schulmann wird besonders Zuchtmittel zu rechter Beherrschung des Lebens und Strebens seiner Zöglinge kaum noch sonderlich bedürfen. Und er kann, indem er Freude am Lernen weckt und rege erhält, auch noch in besonderer Art sittlich wirken: wenn er diese Freude stets wider als eine sorgsam zu läuternde behandelt. Es ist ja eine Macht der Sünde schon im Jugendleben, daß sie auch in die besten Entwickelungen hineinwirkt und zuweilen, ehe wir es uns versehen, das Edelste verderbt. Es kann Eitelkeit an die Lernlust sich knüpfen; es kann der Ehrgeiz als treibende Macht daneben wirken; es kann der harmlose Wetteifer in Scheelsucht übergehen; es kann das Wolgefallen an den Gegenständen des Lernens ein bloß äußerliches, selbstsüchtiges werden. Da müssen Läuterungen frühzeitig, wenn auch nur mittelbar, eingeleitet werden. Geschehen wird dies aber am sichersten dann, wenn das Streben und Thun oft wider an den ewigen Satzungen gemessen wird, welche Gott in seiner Weisheit verordnet hat und in den Fügungen des Menschenlebens tausendfach als unverletzbare und als heilsame zur Anerkennung bringt, wenn die einzelnen Erfolge des Schullebens, die ja auch wirklich für sich allein oft wenig zu bedeuten haben, an das Ganze der gestellten Aufgaben gehalten und auf das endlich zu erreichende Ziel bezogen werden, wenn dem Geiste die Richtung auf wahres, tiefes, zusammenhängendes Erkennen, auf inneres Erfassen und Erfahren gegeben werden kann und bei allem Lernen darauf gehalten wird, daß der Geist unter die Zucht der Wahrheit sich stelle. Solche Läuterungen werden die Freude am Lernen nicht nur nicht schwächen, sondern steigern, weil sie zu dem beglückenden Gefühle verhelfen, daß mit dem intellektuellen Gewinne ein sittlicher sich verbinde und dieser jenen für die Zukunft und über das Schulleben hinaus sicher stelle. Es wird dies auch dazu beitragen, daß alles innere Leben einheitlich sich zusammenschließt und zwischen Denken und Wollen, Erkennen und Streben eine rege Wechselwirkung entsteht.

Noch in besonderer Weise wird der Unterricht für das Schulleben eine trefflich erziehende und sittlich bildende Macht, wenn er Gründlichkeit im Lernen erstreben läßt. Der menschlichen Natur ist ja ein tiefes Bedürfnis nach Wahrheit eigen. Es giebt sich beim Kinde schon kund, in jeder Frage nach Namen und Beschaffenheit der Dinge, in jedem hieran sich knüpfenden Warum und Wozu; selbst das harmlose Spielen und Tändeln ist nicht selten ein kindisches Bemühen, einer Sache auf den Grund zu kommen. Wo nun dem Bedürfnis die entsprechende Belehrung nicht entgegenkommt, wagt der von frischer Phantasie begleitete Verstand leicht willkürliche Erklärungen, um wenigstens

eine vorläufige Beruhigung sich zu schaffen. In den Jahren der jugendlichen Reife aber, in dieser Periode unberechenbarer Wandelungen und schroffer Übergänge, ist jeder einigermaßen gesunden Natur nichts so unerwünscht und ärgerlich, als das Seichte, Unbestimmte, Verworrene in dem, was am leichtesten die Beweglichkeit der Seele mäßigen, den Ungestüm zügeln, die Gewinnung fester Zielpunkte ermöglichen kann, — im Unterricht. Ist nun der Lehrer ein Mann, der selbst ein tiefes Bedürfnis nach Wahrheit hat und nicht durch emsiges Anhäufen äußerlicher Gelehrsamkeit einen Ruhm vor der Welt, sondern durch gründliches Erkennen eine Befriedigung für sich selbst sucht, und zugleich ein Mann, dem es stets eine Freude ist, das, was er selbst gründlich versteht, im Kreise empfänglicher Jugend mitzuteilen; so macht er diejenigen, die seiner Leitung befohlen sind, vielleicht ohne alle künstlichen Zuchtmittel zu gründlichem Lernen geneigt und — gründlich. Nun ist in gewisser Beziehung jeder Gegenstand des Unterrichts von grundloser Tiefe, wie er eine kaum ermeßbare Ausdehnung hat. Tragen wir doch in uns selbst ganz unergründliche Geheimnisse, und wohin dann unser für sich selbst unergründlicher Geist seine forschenden Blicke richten mag: auf allen Seiten hat er vor sich eine Unermeßlichkeit, und von jedem Punkte aus kann er versucht sein, in eine unerforschliche Tiefe sich zu wagen. Aber das gehört gerade mit zum rechten Unterrichte, daß die Schüler zum Gefühle solcher Unergründlichkeit und Unermeßlichkeit kommen; sie sind dann um so weniger geneigt, bei dem, was sie eben erst treiben und lernen, mit Gleichmut und Sorglosigkeit stehen zu bleiben, und wenn nun auch nicht gleich ein lebendiges Verlangen entstünde tiefer einzudringen, zu dem Gefühle, daß dies notwendig sei, und zu der Ahnung des reichen Gewinnes, den dies haben müsse, kommen sie doch. Wol dem Schüler, den zuweilen jener heiliger Schauer vor den großen, tiefen Geheimnissen, die ihn rings umgeben, ergreift! Da wird er zunächst recht demütig werden, auch wenn er schon etwas erreicht hat, und dürftig und leer wird ihm zumal das erscheinen, was er ohne Ernst und Liebe, nur für den Augenblick und des Zwanges halber andere lernen sieht; ganz armselig aber werden ihm dabei alle die kleinen Schülerlisten vorkommen müssen, durch welche das Lernen zu einem trügerischen Scheine, zu einem die Täuschenden selbst bestrafenden Betruge wird.

Wie nun, wenn der Unterricht von Anfang an, wie er täglich und stündlich es kann, zur Treue im Kleinen anleitet? Wie im gesamten Schulleben, so muß besonders auch beim Unterrichte den Schülern stets wider zum Bewußtsein kommen, daß alles, was sie thun, ein Ganzes ausmacht, von dem sich nichts abhandeln läßt, weil jedes ein lebendiges Glied im Ganzen ist. Es fällt alles auseinander, wenn sie nicht in allem einzelnen treu sind, treu sind auch im Kleinsten, während die Treue in alles Streben und Thun Zusammenhang und Sicherheit bringt und jeder an sich geringfügigen Leistung den Stempel der Festigkeit aufdrückt. Wie jede Versäumnis im Lernen eine Lücke im Ganzen des zu Lernenden entstehen läßt; so wird jede gewissenhafte Vorbereitung und Widerholung, jede sorgsam gelöste Aufgabe, jedes genau erlernte Pensum ein ergänzendes oder verstärkendes Moment für das Ganze. Da müssen nun aber die Schüler früh zu dem Gefühle gebracht werden, daß solche Treue im Kleinen, wie alles wahrhaft tüchtige im Leben, nur aus der Liebe zu Gott kommen kann, nicht bloß aus früher Gewöhnung an das Rechte oder aus kluger Berechnung des Nützlichen. Freilich ist nicht zu denken, daß diese Liebe im jugendlichen Herzen gleich eine starke, durch alle Regungen des innern, durch alle Erweisungen des äußern Lebens hindurchwirkende sein könne; aber schon in ihren Anfängen wirkt sie mit stiller Gewalt und giebt sich kund in Äußerungen, die, wie geringfügig sie auch erscheinen, von einem höheren Ursprunge zeugen. Sie hemmt sofort die Macht des Eigenwillens, der gerade in der Jugend oft auf so verletzende Weise sich offenbart und zumal in das Schulleben so ärgerliche Störungen bringt, sie weckt Empfänglichkeit für das Gute, schafft Lust für edle Thätigkeit, entwickelt Sinn für Regel, Maß und Harmonie; sie leitet zu stetiger Pflichterfüllung an, und jemehr ihr dann das Frohgefühl erfüllter Pflicht zu Hilfe kommt, desto besser gelingt es ihr, den

Willen unter das Gebot der Pflicht zu beugen. Und damit ist widerum viel äußerliche Zucht entbehrlich gemacht.

Alles Unterrichten und Lernen findet immer wider eine Art von Abschluß in den Prüfungen, welche, weil sie die gemachten Fortschritte erkennen lassen und zu höheren Stufen der Thätigkeit den Übergang bilden, im Schulleben eine stark hervortretende Bedeutung haben. Sind diese Prüfungen öffentlich, so wird die Bedeutung derselben vielleicht sich noch erhöhen. Freilich fehlt es in der Gegenwart nicht an Schulmännern, welche solche Prüfungen für sehr entbehrlich, ja für nachteilig halten und, weil sie doch nicht ohne weiteres beseitigt werden können, wenigstens sie nach Möglichkeit beschränken; aber gerade durch solche Beschränkung werden sie erst in Wahrheit entbehrlich und als bloßes Scheinwerk nachteilig. Das 16. Jahrhundert, das für unser Schulwesen den Grund gelegt hat, hat Schulprüfungen für notwendig gehalten und z. T. auch schon mit gewissen Feierlichkeiten umgeben. Wir finden da meist zwei Prüfungen im Jahr; aber die sächsische Schulordnung von 1580 hat vierteljährliche verlangt (Vormbaum I, 230, 262, 264 f.); Sturm in Straßburg hingegen hatte 1538 nach den von ihm eingerichteten neun einjährigen Cursen für jedes Jahr nur eine Prüfung (am 1. Oktbr.) angesetzt (Vormbaum I, 662). Die monatlichen Prüfungen, welche 1586 zu Siegen an die Stelle der halbjährlichen traten, sollten wol nur zusammenhängende Widerholungen sein (Lorsbach, Beiträge zur Geschichte der ehemaligen lateinischen Schule in Siegen IV, 11). Wo an die Prüfungen besondere Veranstaltungen, wie actus oratorii oder Prämienverteilungen sich anschließen, gewinnen sie im Zusammenhange des Schullebens natürlich eine noch höhere Bedeutung, die indes nicht eine unmittelbar aus der Sache hervorgehende zu nennen ist. Prämien nach vorhergegangenem Wettstreit hatte schon um 1530 der Rektor Musler an der Nikolaischule in Leipzig eingeführt; höhere Geltung gewannen sie durch Sturm in Straßburg. Dabei ist nicht zu übersehen, daß, wie Sturms Vorgang wol auch in diesem Punkte für die Jesuiten bestimmend gewesen ist, widerum die Jesuitenpraxis auf die protestantischen Schulen zurückgewirkt hat. Sehr bezeichnend ist z. B. die Thatsache, daß 1627 die evangelische Schule in Osnabrück, die damals in der Jesuitenschule am Dom einen gefährlichen Nebenbuhler hatte, Prämien einführte; als aber 7 Jahre später die Nebenbuhlerei aufgehört hatte, ließ man diese Reizmittel wider weg. Welche Gewissenhaftigkeit und Vorsicht bei den Versetzungen, Censuren und Zeugnissen anzuwenden sei, wenn nicht heftige Mistöne in das Schulleben kommen sollen, weiß jeder Schulmann wol aus eigener Erfahrung. Es sind in diesen Dingen auch von den obersten Schulbehörden zuweilen die auffallendsten Fehler begangen worden. S. z. B. Roth, Das Gymnasial-Schulwesen in Bayern 83 ff., vgl. die Art. Prüfungen und Rangordnung.

Große Förderungen würden dem Schulleben gesichert werden, wenn die Schüler in ihrem häuslichen Thun und Lassen von der Schule aus besser überwacht und geleitet werden könnten. Aber es braucht kaum gesagt zu werden, wie schwierig auch für solche Lehrer, welche in höherem Maße Männer des Vertrauens sein können, das Eintreten in Familien ist, bei denen solches Nachhelfen doch am Platze wäre; aber auch da, wo Schüler in Pension sind oder wo sie für sich leben, ist mit allgemeinen Anordnungen der Schule, wie sie so häufig erlassen worden sind, nicht gerade viel zu erreichen. Ja man wird sagen dürfen: je eingehender und je peinlicher die Überwachung ist, desto eher wird sich ein System von abwehrenden und verdeckenden Listen ausbilden, deren oft gelingende Durchführung größere Nachteile bringt, als das Mangeln der Überwachung in dem einzelnen Falle. Auch werden die Lehrer, welche eine den Schülern für ihr Privatleben gegebene „Hausordnung" aufrecht erhalten sollen, im Gefühle, daß sie es mit einer in Wahrheit unausführbaren Sache zu thun haben, sehr bald ermatten, mit Ausnahme einzelner, die für das Ausspüren der Schülersünden eine entwickeltere Neigung haben, aber freilich leicht auch den schlimmen Schein entstehen lassen, daß nicht redlicher Eifer für das Gedeihen der Schule oder die Wolfahrt der Schüler, sondern

persönliche Neigung sie leite. Wo besondere Einwirkung auf das häusliche Leben der Schüler als notwendig erscheint, da wird viel weniger die Anwendung allgemeiner Vorschriften das Angemessenste sein, als individuelle, den Bedürfnissen sich anschließende und von einem einzelnen Lehrer in der Stille ausgehende Beratung und Warnung. Unter Umständen kann freilich ein scharfes Eingreifen im Namen der Schule nötig werden; aber das sind Ausnahmsfälle, die in anderer Weise wider individuell behandelt sein wollen. Heilsam wird es immer sein, wenn die Ordinarii der einzelnen Klassen über die äußeren Verhältnisse der ihnen besonders Anbefohlenen sich möglichst, auch durch Besuche, unterrichten; sie können nicht selten ohne Mühe Unzuträgliches abstellen, Unterstützungen darbieten, und werden immer Gelegenheit erhalten, ihr Urteil über die Leistungsfähigkeit und das sonstige Verhalten der einzelnen zu berichtigen. Besonders empfehlenswert dürfte es sein, kranke Schüler zu besuchen und, wenn sie arm sind, Hilfe für sie zu vermitteln. Wenn Lehrer einzelnen Schülern Privatunterricht erteilen, läßt sich in mancherlei Weise die Gelegenheit wahrnehmen, auf die freie Thätigkeit derselben regelnd einzuwirken. Vgl. den Art. Privatstunden. Ziehen Lehrer einzelne Schüler, die ihnen besondere Teilnahme einflößen, näher an sich heran, um sie in ausgedehnterem Maße zu fördern, so müssen sie immer mit Sorgfalt den Schein vermeiden, daß sie Lieblinge haben; besser ist es sicher, bald diesen, bald jenen zu einem Gegenstande besonderer Aufmerksamkeit zu machen, und die Schwächeren immer vor den andern. Ob Schüler, die einer Pension übergeben werden müssen, nicht am besten unter die Leitung eines Lehrers gestellt werden, das ist eine nicht so leicht zu entscheidende Frage. Es scheint freilich, als müsse das Schulleben solcher Zöglinge besonders gut bewahrt sein, da ja Haus und Schule für sie in eigentümlicher Weise sich zusammenschließen; aber wenn die Pfleglinge von Lehrern als bevorzugte erscheinen, oder wenn sie selbst zu dem Gefühle kommen, daß ihre Pfleger durch äußere Vorteile sich bestimmen lassen, so ist erheblicher Schaden zu besorgen (s. d. Art. Pensionat). Vielleicht wäre in dieser Sache manches aus dem zu lernen, was in früheren Zeiten die Rektoren der Gymnasien, dem Beispiele der Professoren an den Universitäten folgend, im Kreise ihrer Hausgenossen und „Tischburschen" sich zur Aufgabe machten. Vgl. z. B. die specielleren Bemerkungen des Rektors Suevus in Löwenberg i. s. Rosa scholastica, Lps. 1610, 4.

Besondere Umsicht in Handhabung der Zucht ist da nötig, wo das Jugendleben innerhalb der Schule oder neben ihr sich in einer gewissen Selbständigkeit zu regen sucht. Es zieht dann gern in Dunkelheit sich zurück und wählt Formen, die zuweilen wunderlich, vielleicht auch selbst für den nächsten Zweck ungeeignet sind, aber doch, weil frei erwählt oder durch besondere Überlieferung gewonnen, mit Liebe gepflegt werden. Da bilden sich z. B. in Gymnasien wol Vereinigungen für wissenschaftliche und künstlerische Thätigkeit oder auch „Verbindungen" als Pflanzstätten für Studentenpraxis. Was nun jene Vereinigungen anlangt, so können sie unter Umständen recht nützlich werden, und wenn sie in der Art eingerichtet sind, daß über ihren Zweck, ihre Zusammensetzung, ihre Arbeiten der Rektor unterrichtet ist und im allgemeinen mit seinem Rate nachhelfen kann, so läßt sich kaum etwas dagegen sagen. Aber freilich können solche Vereinigungen auch zu vorzeitigem Genuß akademischer Unsitte verlocken und alles, was von solchen Dingen in das Schulleben kommt, ist unbedingt verwerflich *). Etwas anderes ist es wider, wenn aus Schülern, deren ganze Entwickelung den Übergang zu freier Bewegung sucht, die Leiter der Schule selbst kleine Genossenschaften bilden, denen sie dann zwar Gang und Form der Thätigkeit vorzeichnen, im einzelnen aber soviel Spielraum lassen, daß das individuelle Leben ganz nach Bedürfnis sich regen kann. Wenn z. B. ein Direktor eine Anzahl strebsamer Primaner zu einer historischen Gesellschaft verbindet oder gemeinsam über dichterische Arbeiten verhandeln läßt oder zu Bildung eines Gesangvereins anregt, so wird er manche Kraft, die im gewöhnlichen Gange des Schullebens ohne rechte Anregung bleibt oder auf bedenkliche Seitenwege gerät, zu fröhlicher Bethätigung bringen. Wirklich

*) Vgl. den Artikel Schülerverbindungen VII, T. 2, S. 166.

haben die Rektoren früherer Zeiten in solcher Weise manches mit Geschick und Erfolg eingerichtet. So wissen wir z. B. von dem Rektor Gerlach in Zittau († 1756), daß derselbe eine Redner-, eine Disputir- und eine Dichtergesellschaft leitete. Dabei mag doch auch an die sogenannten Akademien in den Jesuitenschulen erinnert werden: Vereine auserlesener Schüler, welche unter der Oberleitung eines Mitgliedes der Societät besondere wissenschaftliche Übungen anstellten und nur solche aufnehmen sollten, welche sich durch Frömmigkeit, Fleiß und Gehorsam auszeichneten. Vgl. Weicker, Das Schulwesen der Jesuiten 204 f. In Italien waren solche Schülervereine, die wir übrigens auch bei den Barnabiten und andern Orden finden, völlige Nachbildungen jener so zahlreichen Akademien, die seit den Tagen der Renaissance in allen Städten Italiens für Pflege der Sprache, der Poesie, der Wissenschaften sich gebildet hatten. Vgl. über die Academia Animosorum bei den Jesuiten in Mailand Saxius, De studiis literariis Mediolanensium prodromus (Mediol. 1729) 158, über die Academia Ignitorum (Infocati) der Barnabiten daselbst, 170 ꝛc. Daß die Jesuiten auch hierbei in sehr bedenklicher Art dem Ehrgeize Nahrung gaben, läßt sich durch zahlreiche Thatsachen belegen. Ein besonders lebendiges Bild der mit der Thätigkeit solcher Akademien sich verbindenden Schaustellungen würde nach einer im Jahre 1679 zu Parma erschienenen Schulschrift sich geben lassen, welche gleich durch ihren Titel Il teatro dell' honore die Richtung bezeichnet und eine Reihe von Produktionen der Academici scelti im dortigen Collegium Nobilium, das unter Jesuiten stand, der Welt ankündigt. Wir haben hier überall Versuche der jesuitischen Pädagogik, an die Stelle einer bloß äußerlich wirkenden Zucht Triebe und Kräfte des innern Lebens zu setzen; es ist aber bekannt, wie sehr sie sich dabei doch immer wider ins Äußerliche verlor, und wie sie andererseits auch wider sehr umfängliche Formen für Aufsicht und Leitung in Anwendung brachte, der zu Zeiten nicht einmal die gröbsten Ausschreitungen verhüten konnte.*) Hat doch selbst der Gemeingeist, den die Jesuiten im Leben ihrer zahlreichen Zöglinge als eine alles bestimmende Macht wirksam zu machen strebten, selten in ihren Kollegien heilsame Wirkungen hervorgebracht. Aber da stehen wir an einem weiteren Abschnitt unserer Betrachtung, der in die bedeutsamsten Entwickelungen des Schullebens einführt.

III. Das Schulleben in seinem unter dem Einflusse tüchtiger Persönlichkeiten sich entwickelnden Gemeingeiste versuchen wir jetzt darzustellen. Wir gehen hierbei aber von der Ansicht aus, daß dieser Gemeingeist, die alles Leben der einzelnen und der Gesamtheit bestimmende Macht, der Geist der Sittlichkeit sein müsse, der mit unantastbarer, weil göttlicher Kraft wirkt und in Wahrhaftigkeit, Treue und Selbstverleugnung, wie in allem, was gut und löblich ist vor Gott und Menschen, nur in besonderer Weise sich kundgiebt. Nach dem, was im Art. Direktor gesagt ist, brauchen wir an dieser Stelle nicht weiter auszuführen, in wessen Persönlichkeit zunächst dieser Geist lebendigen Ausdruck gewinnen muß und wie nur dann, wenn von dieser Persönlichkeit aus als vom Mittelpunkte der Schule nach allen Seiten sittlich bestimmende Anregung ausgeht, Einheit in das Leben der ganzen Schule kommt. Dann wird auch das Lehrerkollegium (s. d. Art.) entschiedener in einem Geiste wirken, so daß die einzelnen ihre besondere Aufgabe immer wider im Zusammenhange der gemeinsamen Aufgabe erfassen und durchzuführen streben und bei aller Freudigkeit im Berufe doch stets, ihrer Beschränktheit und Schwäche in Demut eingedenk, Halt und Ergänzung für die eigene Thätigkeit in der Mitarbeit der andern suchen. Bei solcher Einordnung in das Ganze wird der einzelne am wenigsten dies vergessen, daß das, was er treibt und lehrt, wie bedeutsam es auch in sich selbst ist, innerhalb der Schule nur Mittel zum Zweck, Mittel zur Bildung der Schüler ist und vorzugsweise nach diesem Gesichtspunkte

*) Aus der Geschichte der polnischen Jesuitenschulen wären hierzu zahlreiche Belege zu schaffen. Wie es am Ende des 16. und am Anfange des 17. Jahrhunderts in Münster zuging, darüber s. Sökeland, Gesch. des Münster'schen Gymnasiums (1826) 64 ff., 71 f., 74, 78 ff.

behandelt werden muß. Dies schließt die Liebe zu der besonders erwählten Wissenschaft nicht aus, ja sie wird bei jedem echten Schulmanne vorauszusetzen sein; aber die herzliche Liebe zur Wissenschaft ist immer auch von regem Mitteilungstriebe begleitet, und im rechten Schulmanne ist dieser Mitteilungstrieb mindestens ebenso stark als der Trieb des Forschens und Erkennens. Dies unterscheidet den Schulmann vom eigentlichen Gelehrten. Er wird also nicht fordern, daß seine Schüler mit behenden Füßen zu ihm emporklimmen, vielmehr wird er gern zu ihnen niedersteigen und in aller Geduld mit ihnen von Stufe zu Stufe wider aufwärts steigen; er wird nicht erwarten, daß sie gleich dieselbe Liebe zu dem haben, was ihm wichtig ist, sondern nur die Hoffnung hegen, daß die Liebe zur Sache, die ihn erfüllt, mehr und mehr auch sie gewinnen und endlich auch die trägen Geister ergreifen werde; er wird darauf verzichten, daß die verschiedenen Naturen, welche er vor sich hat, in gleichem Schritte ihm folgen sollen, wol aber wird er annehmen dürfen, daß er mehr oder weniger alle werde fördern können. Dabei verknüpft sich ihm nun die Liebe zu den Schülern, die er bildet, mit der Liebe zur Sache, die er lehrt. Es erscheint ihm schließlich ebenso lohnend, die Entwickelung jugendlicher Geister teilnehmend zu begleiten, als mitten in der Wissenschaft zu leben; es ist ihm eine Freude zu betrachten, wie aus Verworrenheit klare Gedanken sich hervorbilden, wie die Vielheit des Aufgenommenen innerlich angeeignet, eigentümlich verarbeitet, in manigfachen Formen widergegeben wird, wie große Gedanken zuweilen blitzartig zünden und das innere Leben entscheidend bewegen, wie nach und nach das Wissen in Können übergeht und an die Stelle des unselbständigen Lernens bewußtvolle Thätigkeit tritt, wie das klar Erkannte auch in die Manigfaltigkeit der Neigungen gestaltend eindringt und tiefgehenden Einfluß auf den Willen zu üben beginnt. Es braucht nicht gesagt zu werden, welche Macht ein solcher Lehrer auf das Leben der ihm Zugewandten nach und nach gewinnen muß. Und wenn nun die einzelnen Lehrer in solcher Liebe zu den Schülern sich begegnen, welche Treue im Zusammenwirken, welche Geneigtheit zu gegenseitiger Förderung, welche Duldsamkeit bei auseinandergehenden Ansichten, mit einem Worte, welche Eintracht ist dann möglich! Alle besonderen Teilzwecke treffen zusammen in dem einen oder treten zurück vor dem einen, daß die Schüler gehoben, gebildet werden. Freilich ist damit ein Zustand gezeichnet, der in der Wirklichkeit selten so rein und so erfreulich sich findet; aber er ist möglich. Und geschieht nun in einem Lehrerkollegium alles mehr oder weniger in dem einen Geiste, dann sind auch die Wirkungen auf das ganze Schulleben groß und segensreich. Die Manigfaltigkeit der Gaben und Kräfte, der Neigungen und Thätigkeiten wird nicht hindern, daß immer wider Verständigung, ja Übereinstimmung im wesentlichen sich herstellt, und da sie der Manigfaltigkeit, welche die Schülerkreise darbieten, entspricht, wird die Einwirkung auf diese um so sicherer sein können.

Nur im Zusammenwirken aller gewinnt auch die einzelne Lehrerpersönlichkeit im Schulleben erziehenden Einfluß. Es ist eitel Thorheit, wenn Schulmänner dadurch den Schülern Achtung einzuflößen glauben, daß sie sich mit Selbstgefühl neben ihren Mitarbeitern geltend machen, indem sie die eigenen Leistungen hervorheben, die eigenen Ansichten über Einrichtungen der Schule, über Lehrgegenstände und Lehrbücher, über Methode und Zucht als einzig richtige hinstellen (vgl. VI, 144 ff.); die Schüler wissen oft mit feinem Takte zu unterscheiden, was im Dienste der Eigenliebe und was im redlichen Eifer für die Sache geschieht, und so gern sie an einen Mann von ausgeprägter Eigentümlichkeit sich anschließen, so wenig vertragen sie es, wenn die Eigentümlichkeit sich ihnen aufdrängen und für unlautere Zwecke in Dienst nehmen will. Was auch den einzelnen Lehrer mächtig macht im Kreise seiner Schüler, das ist die durch alles Wirken in diesen mehr und mehr befestigte Überzeugung, daß er sich selbst vergessen kann in der treuen Sorge für sie, daß er seine Kenntnisse und Erfahrungen allesamt für sie aufbietet und keine höhere Freude, keine größere Genugthuung kennt, als die durch ihre Fortschritte und Erfolge ihm bereitete. Dann wird sich zwischen dem Lehrer und den Schülern eine so

herzliche Verbindung knüpfen können, wie sonst unter Menschen selten gefunden wird, und was in solcher die Schüler aufnehmen, das wird, weil gern bewahrt und gepflegt, lange in ihnen fortwirken. In höheren Lehranstalten, wo die Vielheit der Lehrer auch zu sehr geteilter Einwirkung führt, scheint freilich die einzelne Persönlichkeit nur unter besonderen Umständen ein engeres Verhältnis zu den Schülern gewinnen zu können; aber es kommt doch oft nur darauf an, daß der Lehrer, indem er allen etwas Rechtes zu sein strebt, auch dem einzelnen da, wo ein tieferes Bündnis sich ankündigt, das denselben Entsprechende darzureichen versteht. Im allgemeinen aber werden diejenigen, denen es nicht gelingt, zu rechter Einwirkung zu kommen, bei ihren Fragen nach den Ursachen die Antwort wol in der Bemerkung Pestalozzis zu suchen haben, daß wir jetzt oft den Schein des Glaubens haben ohne Glauben, den Schein der Liebe ohne Liebe, den Schein der Weisheit ohne Weisheit.

Wirkt aber im Lehrerkollegium wesentlich derselbe Geist, so wird auch in der Gesamtheit der Schüler ein gewisser Gemeingeist wirksam werden. Dann fühlt der einzelne von dem Tage an, der ihn der Anstalt zugeführt hat, mit seinem Leben sich in eine geistige Atmosphäre versetzt, die ihn mit jedem Athemzuge aufnehmen läßt, was innerlich ihn dem rings Geltenden verähnlicht: ohne Widerstreben fügt er sich in Ordnungen und Gewohnheiten, die in dem ganzen Kreise anerkannt sind, und wie er in den äußeren Manieren den andern sich anbequemt, so geht er auch in eine Gemeinschaft von Maximen und Überzeugungen ein, die seinem Leben festeren Halt geben. Meist wirkt dieser Gemeingeist der Schule mit stiller Gewalt, daß die von ihm Beherrschten kaum recht zum Bewußtsein über das, was sie in Wirksamkeit setzen helfen, gelangen, und wird nun auch die äußere Schulordnung diesem Geiste entsprechend gehandhabt, so ist die Wirkung um so eindringlicher. Dann geschieht wie von selbst auch dies, daß die Schüler in Anerkennung dieses Geistes Recht und Anstand aufrecht halten: sie fühlen sich als Gesamtheit verantwortlich für das Unziemliche, dessen der einzelne sich schuldig macht, und das gemeinsame Urteil, das in Blicken und Worten der Mitschüler sich ausspricht, hat für den einzelnen nach Umständen ein noch stärkeres Gewicht, als das von der höheren Instanz kommende.

Freilich gewinnt dieser Gemeingeist zuweilen auch einen etwas seltsamen Ausdruck, und nach Verschiedenheit der Altersstufen, auf denen die Schüler stehen, und der Bildungsverhältnisse, unter denen sie sich entwickeln, kann in verschiedener Art Ungehöriges sich einmischen; aber vorsichtige Behandlung kann auch das minder Erfreuliche benützen und das Einseitige in eine angemessene Richtung bringen. Da ist nun immer sehr darauf zu halten, daß das Schulleben nicht etwa der Gewaltherrschaft kecker Wortführer verfalle. Denn damit kommt ein zerstörendes Element in die Schule; es geschieht dann leicht, daß Unbotmäßigkeit, beharrlicher Unfleiß, rohes Treiben, dreiste Lüge in einer ganzen Klasse überhand nehmen und eine kecke Minderheit die überwiegende Zahl der Besseren niederhält; ja es kann vorkommen, daß in einer größeren Anstalt durch die Verdorbenheit weniger Zöglinge eine förmliche Pflanzschule für das Verbotene sich bildet, die dann wol auch aus jüngeren Schülern immer neue Verstärkungen zu gewinnen sucht und auf Jahre hinaus die besten Einwirkungen hindert. Die in neuerer Zeit auf verschiedenen Anstalten entdeckten Schülerverbindungen (s. diesen Art.) liefern hierfür erschreckende Beweise. Wie nahe zuweilen auch der Pennalismus, in manchen Fällen eine ziemlich harmlose und schwer zu beseitigende Form des Schullebens (s. d. Art.), jenen Ungebürnissen gekommen ist, braucht hier nur berührt zu werden.

Wo es gelingt, in der oben bezeichneten Weise Gemeingeist wirksam zu machen, da wird es auch möglich sein, Regel, Maß und Stetigkeit, die bis zu einem gewissen Grade auch durch die äußere Ordnung des Schullebens herbeizuführen sind, von innen zu sichern. Es wird dann in der Gesamtheit den einzelnen das, was zu thun ist, als Pflicht erscheinen, die, weil sie für viele wesentlich dieselbe ist, den einzelnen um so mehr als eine unabweisbare erscheint. Das in vielen lebendige Pflichtgefühl wirkt dann fort

und fort verstärkend auf das Pflichtgefühl der einzelnen. Damit aber ist für alles Schulleben Großes gewonnen. Die Schüler lernen dann das Schulleben in seinem zeitlichen Verlaufe als einen Abschnitt des ganzen Lebens ansehen, der seine eigentümlichen Aufgaben hat und allein bei gewissenhafter Benützung Bürgschaften für das weitere gewinnen läßt, sie sagen sich dabei, daß sie eben nur in diesem Abschnitte des Lebens für das Lernen die rechte Frische, Empfänglichkeit und Spannkraft haben, daß alles Nachholen und Nachbessern mislich ist und um so schwieriger wird, je länger die Versäumnis gedauert hat, daß auch in der sittlichen Entwickelung alles seine Zeit hat, und Unterlassungen, die hier verschuldet werden, fast noch bedenklicher sind, als auf der Seite des Intellektuellen. Indem sie aber schon in dieser Beziehung ihrem Leben und Streben einen sittlichen Halt geben, werden sie ihre Blicke nicht vorzugsweise auf die hohen und fernen Ziele richten dürfen, weil sonst leicht das Dazwischenliegende vom Selbstgefühle oder von der Ungeduld zu untergeordneter Bedeutung herabgesetzt und das langsam und stetig Auszuführende flüchtig behandelt wird. Sie haben ja doch überall einen genau abgemessenen Stufengang vor sich, überall sind sie darauf hingewiesen, durch die leichtere Übung auf die schwierigere sich vorzubereiten, überall setzt die höhere Aufgabe die Lösung einer Reihe von einfacheren voraus. Und so ist es in sittlichen Dingen auch: die Freude an sittlicher Größe darf das jugendliche Herz nicht darüber täuschen, daß es damit in sich selbst noch wenig gewonnen hat, weil das, woran es sich erfreut, nur in langer harter Lebensmühe zu erreichen ist. Je mehr aber die Schulthätigkeit unter sittlichen Gesichtspunkt gestellt wird, desto mehr erscheint sie dem Schüler als Sache des Berufs, der in Treue auszurichten ist. Er ist ja in einen fest abgegrenzten Kreis der Thätigkeit gestellt, von klaren, festen Ordnungen bestimmt, an ein für alle gleich verbindliches Gesetz gewiesen, und bei aller Manigfaltigkeit der Bedürfnisse und Neigungen, des Strebens und Arbeitens, der Bemühungen und Wechselwirkungen besteht doch ein alle bindender Zusammenhang, in welchem jeder seine bestimmte Stelle hat, als Glied eines Ganzen sich erkennt. Da hat jeder Tag seine besonderen Pflichten; jedes Gebiet des Lernens und der Übung läßt neue Aufgaben hervortreten, die vielfach in einander greifen, sich bedingen und unterstützen; zur Anstalt im ganzen, zu den Lehrern, zu den Mitschülern steht jeder in Verhältnissen, die ihm gewisse Verbindlichkeiten auferlegen. Aber der Schülerberuf setzt sich vor allem aus Selbstpflichten zusammen, in deren Erfüllung er die allein gedeihliche Vorbereitung für das spätere Leben durchführt: der Schüler hat zunächst für sich und an sich zu arbeiten, damit er später um so kräftiger und um so segensreicher für andere und auf andere wirken könne. Von der Pünktlichkeit, die auch das Kleine und Kleinste recht und zur rechten Zeit besorgt, von der Gewissenhaftigkeit, die auch in peinlichem Widerstreit sich bewährt, von der Wahrhaftigkeit, der auch vorsichtige Lehrer vertrauen können, von der Selbstverleugnung, welche auch Schweres und Unbilliges zu tragen weiß, von der Ausdauer, welche auch durch Hemmungen sicher vorwärts strebt, von der Selbstbeherrschung, welche dem Versucher ausweicht und das Arge im eigenen Herzen niederhält, davon hängt viel ab für die Berufsthätigkeit des ganzen folgenden Lebens.

Wenn aber die Schule in solcher Weise die Pflichterfüllung ansehen läßt, so kann fraglich erscheinen, ob es noch nötig sei, Wetteifer unter den Schülern zu erregen. So viel ist sicher, daß dadurch leicht die sittliche Auffassung des Strebens und Arbeitens getrübt und die Aufmerksamkeit einseitig auf die dabei möglichen Erfolge gelenkt wird. Aber freilich ist eine Benutzung des Wetteifers im Schulleben denkbar, welche das sittlich Bedenkliche fern hält und doch für das Streben sehr kräftige Impulse zu gewinnen weiß, wie in d. Art. Wetteifer zu zeigen sein wird. Vgl. d. Art. Schulprämien.

Wir nähern uns hiermit den Veranstaltungen, in denen das Schulleben als ein vom Gemeingeist bestimmtes und geleitetes auch nach außen sich kund giebt. Aber was an dieser Stelle von den gemeinsamen Freuden und Erholungen der Schüler gesagt werden könnte, findet in besondern Artikeln (s. Schulfeste, Reisen ꝛc.) eingehendere

Erörterung, und so groß die Versuchung ist, durch geschichtliche Behandlung gerade dieser Dinge unserer zusammenfassenden Darstellung eine eigentümlichen Reiz zu geben, so haben wir uns doch nach Gebühr zu beschränken. Dasselbe gilt von den Schulfeierlichkeiten (s. d. A.), mögen diese nun als Actus oratorii, oder als musikalische Aufführungen oder gar als scenische Produktionen (s. d. Art. Dramatische Aufführungen) sich ankündigen. In der Geschichte dieser Schulfeierlichkeiten haben wir ein sehr anziehendes Kapitel der Kulturgeschichte.

Wider eine andere Seite des Schullebens bietet sich dar, wenn wir die gemeinsamen Schulandachten ins Auge fassen. Es ist bekannt, daß das Jahrhundert der Reformation in dieser Beziehung sehr weitgehende Anordnungen getroffen und das ganze Schulleben durch eine große Manigfaltigkeit religiöser Veranstaltungen mit der Kraft evangelischer Wahrheit zu weihen und zu durchdringen gesucht hat. In den geschlossenen Anstalten, z. B. in den sächsischen Fürstenschulen, waren die Schüler in eine so genau bestimmte religiöse Lebensordnung hineingestellt, daß nicht bloß an Sonn- und Festtagen, sondern täglich vom Frühgebete bis zum Abendsegen die jungen Herzen auf das Höchste hingeleitet wurden. Aber auch an andern Anstalten geschah in dieser Beziehung ungemein viel. In Gotha z. B. wurde bis in die Mitte des 17. Jahrhunderts der Sonntag so verwendet, daß früh zwischen 7 und 8 Uhr der Rektor den beiden obersten Klassen eine Homilie vortrug, worauf der eigentliche Morgengottesdienst folgte, an welchen wider zwischen 12 und 2 Uhr eine Widerholung der Predigt für die obersten Klassen sich anschloß, während der Sextus mit den übrigen Klassen das Sonntagsevangelium katechetisch durchgieng; hierauf hatten alle auch noch den Nachmittagsgottesdienst zu besuchen. In Husum waren nach der Schulordnung von 1588 zur Weckung der Andacht bestimmt die Morgen-, Mittags- und Abendgebete, das vierstimmige Absingen einzelner Psalmen in Buchanans metrischer Übersetzung nach den von Nathan Chyträus dazu gesammelten Melodien, „damit keine Stunde ohne Anrufung und Lobpreisung des göttlichen Namens vergehe," und Vorlesen eines Capitels der Bibel in einer guten Übersetzung täglich vor Entlassung der Schüler. In Stralsund wurde 1617, nach dem Tode eines jungen Fürsten des Landes Pommern, den man mit dem Erscheinen eines Kometen in Verbindung brachte, die Einrichtung getroffen, daß der ganze Cötus des Gymnasiums auch Dienstags und Donnerstags zur Kirche gehen, eine Litanei singen und die Predigt hören mußte, und diese Einrichtung wurde erst 1643 wieder abgestellt.*) Aber sehr viele Schulordnungen jener Zeit enthalten für Kirchenbesuch, Abendmahlsfeier und andere Andachtsübungen so umständliche Vorschriften, daß ein sehr belebtes Bild sich geben ließe. Nimmt man nun hinzu, daß das Schulleben auch sonst, durch die Singechöre, durch die Teilnahme der Schüler an Leichenbegängnissen und andern kirchlichen Akten in das kirchliche Leben hineingezogen wurde, so hat man wol zu dem Urteile ein Recht, daß des Guten zu viel geschehen und eben dadurch der löbliche Zweck gefährdet worden sei. Auch erheben sich schon in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts heftige Klagen. In Nürnberg z. B. vernahm man, daß der Gottesdienst von den Schülern versäumt und umgangen oder durch Mutwillen derselben in der Kirche gestört werde; aber auch den Lehrern hatte der Scholarch nachzusagen, daß sie den Predigten nicht anwohnten oder nach Anhörung derselben vor den Kirchen zusammenständen, um die Predigten ihrer Kritik zu unterziehen, von den Predigern selbst aber schimpflich zu reden, denen sie doch auch wider allerlei Märlein zutrügen. Roth, Kleine Schriften I, 208, 210. Daß in den Jesuitenschulen jener und der folgenden Zeiten die gemeinsamen Andachten noch ein ganz besonderes Gepräge durch den Geist des Ordens erhielten und das religiöse

*) S. Palm, De pristina illustris Moldani disciplina (Grimma 1849) 11 ff., Vollmar, Geschichte der Klosterschule zu Walkenried (1857) 34 ff. Tholuck, Das akademische Leben I, 185 f., Kallsen, Geschichte der Husumer Gelehrtenschule I (1867) u. Zober, Zur Geschichte des Stralsunder Gymnasiums IV, 6. Im übrigen ist auf Vormbaums Ev. Schulordnungen zu verweisen.

Leben der Schüler im Anschluß an die gesamte Praxis des Ordens und an die Feste der Kirche bis zu schwärmerischer Erhitzung gesteigert wurde, ist bekannt; doch verweisen wir für dasjenige, was die Pädagogik der Jesuiten auch in der Gegenwart noch als heilsam ansieht, auf die sehr anziehenden Schilderungen in Morillon, Souvenirs de Saint-Nicolas ou l'éducation au petit Séminaire de Paris (P. 1859) 180—371. Wir können hierbei gleich auch an die gemeinsamen Übungen der Wolthätigkeit erinnern, wozu die Jesuiten zu Zeiten ihren Zöglingen Gelegenheit gegeben haben. Es ist dabei nicht ohne seltsames Gepränge abgegangen (s. z. B. Emond, Hist. du Collége de Louis-le-Grand 126); da aber auch in solchen Anstalten Frankreichs, die zu denen der Jesuiten in einen gewissen Gegensatz sich stellten, Wolthätigkeitsübungen dieser Art zulässig erschienen sind (Quicherat, Hist. de Sainte-Barbe III, 303 f.), so liegt der Grund zu solchen Veranstaltungen wol tiefer. Daß Schüler öffentlicher Anstalten unter besonderen Verhältnissen, gegenüber großen Unglücksfällen oder weitgehendem Notstande, zu milden Gaben angeregt werden, unterliegt keinem Bedenken, ja es giebt Fälle, wo die Schüler aus eigenem Drange zu solchem Liebeswerke sich anschicken.

Wie nun aber auch der Gemeingeist das Schulleben bestimmen möge, immer werden nach der Sonderart der Anstalten, wie der Orte, an denen sie errichtet sind, und der Persönlichkeiten, welche sie zu leiten haben, sich merkliche Verschiedenheiten ergeben. Die Elementarschule eines einsamen Gebirgsdorfes wird erheblich sich unterscheiden von der eines stadtähnlichen Fabrikortes; eine Knabenschule trägt ein anderes Gepräge als eine Mädchenschule; eine sächsische Fürstenschule läßt sich kaum mit einer Anstalt wie Eton oder Harrow vergleichen; in einer Residenz entwickelt sich das Leben einer Gelehrtenschule viel reicher, aber auch unter größeren Gefahren, als in einer Provinzialstadt (vgl. Schottmüller, Über den Einfluß großer und kleiner Städte auf den Charakter ihrer Gymnasien. Rastenburg 1866); das Gymnasium und die Realschule treten, wie oft auch in Parallele gestellt, doch ziemlich weit auseinander; ein Jesuitenkollegium des 17. Jahrhunderts zeigte wenig mehr von einer Klosterschule des Mittelalters und wich doch auch wider von einer Piaristenschule in bedeutsamer Weise ab; anders leitete Trotzendorf in Goldberg, anders Neander in Ilfeld, anders Sturm in Straßburg seine Schule; anders waltete Franke im halleschen Waisenhause, anders Salzmann in der ländlichen Stille zu Schnepfenthal. Noch kommt hier in Betracht, wie sehr auch nationale, politische, kirchliche Unterschiede das Schulleben weiter Kreise in eigentümlicher Art sich gestalten lassen. In Ländern, welche von oben her das gesamte Unterrichtswesen geordnet sehen, wird das Schulleben bis ins kleinste einen andern Charakter zeigen, als in solchen, wo dem besonderem Ermessen noch ein weiter Spielraum gelassen ist. Die Gesellschaft Jesu, auch für das Schulleben die strengste Uniformität erstrebend, hat doch eine andere Thätigkeit in Frankreich, eine andere in Polen entwickelt, und dort und hier der nationalen Eigentümlichkeit mehr nachgegeben, als jemals eingestanden wurde. England und Schottland, obschon politisch auf das engste verbunden, haben doch ihre Schuleinrichtungen in sehr verschiedener Weise gemacht und darum auch das Schulleben fort und fort in abweichenden Formen sich entwickeln lassen. Die ausgleichende Macht des Schullebens zwischen Vornehmen und Geringen, zwischen Reichen und Armen, zwischen den Gliedern der getrennten Kirchengemeinschaften ist auch da, wo die Schulordnung völlige Gleichheit verkündigt, hier geringer, dort stärker; die alles ausgleichende Zeit läßt zuweilen doch Abstände sich erhalten, die keine Weisheit der Leitenden aufheben kann. Aber wenn nur die einzelne Schule unter tüchtiger Leitung ihre Eigenart zu kräftiger Entwickelung bringt, werden die rechten Förderungen nicht ausbleiben, ja sie wird vielleicht auf ihre Zöglinge um so stärker wirken, je mehr sie das ihr Eigentümliche sich ausgestalten läßt. Es hat nicht selten Schulen gegeben, die mit dem, was in ihnen zu besonderer Geltung gelangt war, der Natur ihrer Zöglinge ein so bestimmtes Gepräge aufgedrückt haben, daß keine folgende Zeit es wieder hat verwischen können. Aber wir können von diesem Punkte leicht zu dem letzten Teile dieser Darstellung hinüberleiten.

IV. Das Schulleben in seiner für das ganze folgende Leben der Schüler folgenreichen Bedeutung. Wir dürfen da gleich zusammenfassend sagen: im Schulleben entscheidet sich meist die Wahl der Lebensrichtung, entwickelt sich meist die Kraft zur Lebensführung, begründet sich meist das Glück der Lebensstellung. Von den Schülern selbst freilich wird dies oft verkannt. Wie gern sie auch mit ihren Wünschen und Hoffnungen in die Zukunft hinausschweifen, die ihre Einbildungskraft nach Belieben mit bunten, gaukelnden Gestalten erfüllt, so sind sie doch wenig geneigt, diese in unbestimmte Formen sich verlierende Zukunft mit dem Leben in dem sie stehen, zu einem Ganzen zu verbinden und mit dem Gefühle sich zu durchdringen, daß in dem, was jetzt geschieht, eine verhängnisvolle Bedeutung liegt für die kommenden Tage. Sie haben also auch das Bedürfnis nicht, ihr Schulleben als etwas in sich Zusammenhängendes, als ein Gesamtergebnis ihrer nach festem Plane geleiteten Thätigkeit, auf den großen Zusammenhang des ganzen Lebens zu beziehen, und eben so wenig werden sie in höherem Maße der Verantwortlichkeit sich bewußt, die sie bei allem, was sie im Schulleben thun und lassen, ihrer ganzen Zukunft gegenüber haben. Aber um so mehr hat die Schule dafür zu sorgen, daß die ihr Anvertrauten ihr Schulleben recht oft unter diesem Gesichtspunkte betrachten.

Was nun die Wahl der Lebensrichtung anlangt, die in so vielen Fällen während des Schullebens sich entscheidet, so steht fest, daß die meisten Eltern sehr geneigt sind, von der Schule eine Entscheidung zu erwarten, welche sie selbst herbeizuführen mehr als billig Bedenken tragen. Und die Schule kann die ihr so zugeschobene Verantwortlichkeit nicht ganz abweisen. Denn vieles in dieser Beziehung kann sie thun. Sie führt ja ihre Schüler durch die Anschauungen, die sie ihnen vermittelt, und durch die Belehrungen, die sie anknüpft, in sehr verschiedene Gebiete des Lebens ein; sie verständigt in mancherlei Formen über die Bestrebungen, Arbeiten und Verbindungen der Menschen; sie läßt den natürlichen Zusammenhang zwischen Fleiß und Lohn, Thatkraft und Erfolg, Verdienst und Anerkennung verstehen und weist so oft auch die einzelnen auf Gebieten zurecht, zu denen sie durch eigenen Trieb ebenfalls schon hingeleitet worden sind; dazu dann die tägliche, die tausendfache Übung und Erprobung der Anlagen und Kräfte, die immer festere Ausprägung der Sonderart unter den von Stufe zu Stufe erhöhten Anforderungen der Schule, unter den zahlreichen, zuweilen heftigen Reibungen der von selbst in rege Wechselwirkung tretenden jungen Geister, endlich die unmittelbare Hinweisung einzelner auf besondere Berufsthätigkeiten, die wol auch bis zur Vermittelung des Übergangs in diese durch Rat und Empfehlung geht. Es ist klar, daß höhere Bildungsanstalten, aus denen nach allen Seiten in alle Fernen hinaus und in alle Höhen hinauf Wege sich eröffnen, mit besonderer Umsicht darauf bedacht sein müssen, daß für ihre Schüler gleich der erste Schritt in das Leben ein sicherer Schritt sei. Da gilt es, die einzelnen nach Möglichkeit im Auge zu behalten und ihnen, wenn sie nur überhaupt Anknüpfungspunkte darbieten, mit gutem Rate, auch wol mit ernster Warnung zu helfen. Je häufiger es vorkommt, daß die Eltern in wunderlicher Scheu vor den Neigungen ihrer Kinder einer bestimmteren Einwirkung oder Gegenwirkung bei der Wahl der Lebensrichtung sich begeben, desto ernster mag die Schule das ihrige thun. Sie wird freilich in vielen Fälle nichts thun können; aber sie darf wenigstens keine Gelegenheit unbenutzt lassen, wo sie darauf hinweisen kann, daß Jünglinge mit dem ersten Schritte auf der erwählten Bahn in einen Zusammenhang treten, welcher nach allen Seiten hin durch tausend und wider tausend Glieder die manigfachsten Kräfte in Bewegung setzt, und den einzelnen, indem er ihn aufnimmt, für sich in Pflicht nimmt. Es wird also auch daran zu erinnern sein, daß eine ernste Prüfung teils der Verhältnisse, in welche einzutreten ist, teils der Ausrüstung, welche der einzelne mitzubringen hat, die Vorbedingung einer glücklichen Entscheidung ist, daß dabei zugleich eine klare Vergegenwärtigung der zu erfüllenden Pflichten, der zu überwindenden Schwierigkeiten, der zu bringenden Opfer Aufgabe sein muß. Es wird endlich auch dies vorgehalten werden dürfen, daß die äußeren Bedingungen des Erfolgs

auf der erwählten Lebensbahn stark in Rechnung gebracht werden müssen und, obschon selbst in unserem plutokratischen Zeitalter Talent und Charakter ein Gewicht schaffen, welches der nur äußerlich Begünstigte nicht erlangen kann, doch auch das ungeduldige Emporstreben vieler über die bescheidenen Lebenskreise, aus denen sie hervorgehen, in vielen Fällen sehr bedenklich ist.

Die Kraft zur Lebensführung soll im Schulleben bis zu einem gewissen Grade immer gewonnen werden; es ist ja die Hauptaufgabe der Schule, die Fähigkeiten der ihr Zugeführten zu wecken, zu üben, zu bilden. Bei jedem Unterrichtsgegenstande geschieht dies wider in anderer Weise; aber eben diese Manigfaltigkeit der Einwirkungen führt zu immer ausgedehnterer Anwendung der Fähigkeiten, läßt wol auch schwache Keime und Triebe lebendig werden, und indem die Schule fortwährend das Wissen in Können überzuleiten und diesem wider in jenem feste Maße und Ziele zu geben sucht, hilft sie den jungen Geistern vorbereitend doch zu jener Selbstthätigkeit, die rechte Lebensführung möglich macht. Daneben wird nun auch, freilich nur selten in durchgreifender Weise, das Bedürfnis der einzelnen sich warnehmen lassen, so daß hier dem Schwachen Nachhülfe, dort auch dem Fähigsten noch Anregung und Förderung zu teil wird. Und wie viel kann auch für diesen Zweck durch sittliche Zucht geschehen, namentlich jene mit stiller Macht wirkende, welche von Gesinnung und Charakter, welche vom ganzen Leben der Leitenden und Lehrenden ausgehen kann! Gelingt es aber, die Herzen für das, was über den engen Horizont der irdischen Dinge hinausliegt, zu erwärmen und in den Wahrheiten, die alles Leben weihen und verklären, die Fittiche zu freiem Aufschwunge gewinnen zu lassen, so kann dies für die ganze Lebensführung entscheidend sein. Es ist indes schon viel gesagt, wenn als Aufgabe der Schule in dieser Beziehung aufgestellt wird, daß sie ihre Zöglinge zu rechtem *Streben* bringe, d. h. zu lebendiger, bewußtvoller, höherem Ziele zugewandter Thätigkeit. Bewirken wir nun auch nur dies, daß sie mit solchem Streben einen entschiedenen Anfang machen, so brauchen wir um die Entwickelung der Kräfte zu rechter Lebensführung nicht sonderlich besorgt zu sein. Denn wo einmal lebendiges Streben ist, da kommt innerlich alles in Bewegung und lenkt sich auf bestimmte Ziele, da schließen sich die Kräfte zu energischer Wirkung zusammen, da erregt eine Kraft die andere, und mit jedem Gelingen steigern sich die Kräfte.

Damit aber begründet sich das Glück der Lebensstellung schon im Jugendleben. Freilich kann es scheinen, als sei damit zu viel gesagt. Aber Glück der Lebensstellung nennen wir doch nicht bloß das durch die Spiele des Zufalls Dargebotene und von geschickter Hand Ergriffene; in Wahrheit ist es nur da, wo die an besondern Aufgaben sich entwickelnde Thätigkeit zu immer neuer innerlicher Befriedigung führt und der von solcher Thätigkeit bestimmte Lebenskreis stärker und stärker die Macht des in ihm waltenden Geistes erkennt und anerkennt. Solches Glück kann der Zufall weder geben noch nehmen, kann selbst ein feindliches Entgegenwirken nur stören und beschränken, nicht aufheben oder in das Gegenteil verkehren; wer es besitzt, wird auch die Mittel des Widerstandes und die Kraft zum Siege über die Widerwärtigen nicht entbehren und dann des Glückes um so sicherer sein. Es ist nun für den Schulmann, wenn er seine Schüler überblickt, ein tief bewegender Gedanke, daß er eine gar nicht zu berechnende Manigfaltigkeit von Glück und Unglück vor sich hat, und daß, wenn auch sehr vieles ohne sein Zuthun aus unscheinbaren Anfängen heraus sich entwickelt, um dann lange Jahre sich wirksam zu erweisen, doch auch auf seine Umsicht und Treue viel ankommt, viel Gutes unter seiner Pflege sich hervorbilden, viel Schlimmes durch sein kräftiges Eingreifen unschädlich gemacht werden kann. Das Rechte wird indes nur dann geschehen, wenn die Einwirkung gemäß den eigentümlichen Bedürfnissen der einzelnen nach Möglichkeit bemessen und jedenfalls dem innern Leben der einzelnen in den höchsten Wahrheiten ein unzerstörbarer Kern gegeben wird. Es warten fort und fort viele besondere Bedürfnisse auf Erfüllung durch eine behutsam waltende Lehrerhand, und bisweilen kann ein Wort zur rechten Zeit gesprochen, aus Zaghaftigkeit aufrichten, auf die halb verlassene

Bahn des Guten zurückleiten, ein dumpfes Misbehagen zerstreuen, mit neuer Freudigkeit erfüllen. Um aber die höchsten Wahrheiten ins Herz zu prägen und dem Herzen wert zu machen, dazu gehört freilich vor allem, daß wir selbst von diesen Wahrheiten ergriffen und erwärmt sind und nun die heilige Schauer, die uns im Angesicht des Ewigen bewegen, hinüberzittern lassen in die Seelen der uns Anvertrauten. Es wird sonst noch vieles andere geschehen müssen, daß sie die Wahrheiten treu bewahren; geschieht dies aber und so, daß alles Bessere in ihnen daran sich anschließt, dann nehmen sie doch aus dem Schulleben auf die weiteren Bahnen mit, was sie erheben und bilden, warnen und strafen, erquicken und trösten kann, was eine sichere Regel und Richtschnur für ihr Thun und Lassen, ein fester Grund für ihrer Tage Glück und eine Macht des Lebens auch im Tode ihnen sein wird. Freilich kann es auch geschehen, daß, ehe wir in solcher Weise dem innern Leben einen Halt gegeben haben, der Zweifel bereits an dem, was wir darbieten, irre macht. In solchem Falle kann das Schulleben einzelner von den heftigsten Schwankungen ergriffen werden, und nur besondere pädagogische Weisheit wird die Schwankenden wider auf festen Boden stellen; gelingt es aber, so wird der Segen um so größer sein.

Welche Bedeutung das Schulleben für das ganze übrige Leben hat, bringt gewöhnlich erst eben dieses und nur allmählich zum Bewußtsein. Dann aber verklärt sich auch für die Zurückschauenden das Schulleben oft in der anmutigsten Weise, und der Reiz der Erinnerungen an die Arbeiten und Sorgen, Freuden und Spiele, Wechsel und Erfolge des Schullebens ist für viele so groß, daß die mächtigsten Eindrücke der späteren Jahre dieselben nicht verdrängen können. Die Räume der Schule, wie unscheinbar sie sein mögen, werden gern wieder aufgesucht, vor den Bänken, an denen man gesessen, vor dem Namen, den man in eine Fensterscheibe gekritzelt, vor den Bildern oder Büsten der Lehrzimmer, an denen das Auge so oft gehaftet, weilt die Betrachtung mit innigem Behagen und in süßer Wehmut. Selten bewegt ein Fest die Herzen so tief als ein Schulfest*), das alternde Kommilitonen an den Stätten des Schullebens und — an den Gräbern der Lehrer wider zusammenführt.**) H. Kämmel. †.

**Schullehrerbibel** s. Bibellesen.

**Schullehrerseminar** s. Volksschullehrerseminar.

**Schullesebuch.** Die Aufgabe des Leseunterrichts ist eine doppelte: den Schüler

*) Wie sehr dies für England und Schottland gilt, davon Voigt, Mitteilungen über das Unterrichtswesen in England und Schottland 90 f. Vgl. über das Jahresfest der Association de Sainte-Barbe in Paris: Quicherat III, 225 ff. u. 329 ff. Nebenbei mag an Plinius epp. II, 18 erinnert werden.

**) In einem besonderen Sinne wird der Ausdruck „Schulleben" von Scheibert gebraucht, dessen geist- und gedankenreiches Buch: Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule, Berlin 1848 — im dritten Teil S. 248—342, §. 67—83, das Schulleben in der höheren Bürgerschule darstellt. Er hat die Notwendigkeit derselben in §. 21 begründet und gezeigt, daß die besonderen Ziele dieser Schulart sein müssen: Religiosität mit kirchlichem Sinn verbunden, Tüchtigkeit und Treue im kleinen, Nationalsinn, Gemeinsinn, praktischer Sinn, Ausbildung des Geschmacks und Kräftigung des Willens. Die Schule soll nun ein Leben anbauen, in welchem der eine dem andern notwendig wird, wobei die That des einen nur durch die Mitwirkung des andern zum Ziele gelangen, welches nur in dem gemeinsamen Thun verwirklicht werden kann. Die nächste Gemeinde des Schülers bildet die Klasse, deren sämtliche Mitglieder als Arbeiter an einem Werk anzusehen sind, bei welchem sie sich gegenseitig unterstützen und fördern, indem in jedem Schüler das Bewußtsein geweckt wird, daß jede Störung des Unterrichts, jede Teilnahmlosigkeit, welche ein Widerholen nötig macht, jede Trägheit, welche einen Aufenthalt in der Klasse herbeiführt, als ein Schaden für die übrigen Schüler anzusehen sei ꝛc. Der Verfasser verkennt selbst nicht, daß seine Vorschläge noch nicht vollständig verwirklicht werden können, daß der Neubau noch verschiedene Vorbereitungen fordert, und führt deshalb in einem vierten Teil die Wünsche aus, die er an die Schulmänner, die Schulaufsicht, die Patronate, das Publikum und endlich an den Staat zu richten hat; wir möchten aber, daß unsere Lehrer sich mit dem Buche und seinem anregenden Inhalt selbst bekannt machten.

D. Red.

zum Verständnis des Gelesenen zu führen und ihn zu befähigen, dem geschriebenen Gedanken den vollkommensten lautlichen Ausdruck zu geben. Das Hauptmittel für diesen Zweck ist das Schullesebuch. Die Vorstufe desselben bildet die Fibel, durch welche die Kenntnis der Schriftzeichen und die Fertigkeit, die ihnen entsprechenden Laute hervorzubringen, gewonnen wird. Während man nun ehemals im Elementarunterricht nach Absolvierung der Fibel gleich ans Lesen des Katechismus und der Bibel gieng, kam man gegen Ende des vorigen Jahrhunderts zu der Überzeugung, daß dieser Übergang einer Vermittlung bedürfe. F. E. von Rochow (s. d. Art.) der von dem Grundsatz ausgieng, daß nur das völlige Verstehen dessen, was gelehrt werde, den Unterricht wahrhaft nützlich mache, der den Katechismus Luthers und die Bibel zu Leseübungen nicht gebrauchen wollte, weil sie „zu hoch" wären, schrieb, um „die große Lücke zwischen Fibel und Bibel auszufüllen", seinen Kinderfreund. (Heppe, Gesch. d. deutschen Volksschulw. I, 139 und besonders H. Fechner, Die Geschichte des Volksschullesebuches in C. Kehr, Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterichtes, Bd. II, S. 445 ff.) Diese ursprüngliche Bestimmung des Schullesebuchs wurde jedoch schon dadurch erweitert, daß er den zweiten Teil des Kinderfreundes bis ans Ende der Schulzeit neben der Bibel als Lesebuch gebrauchen ließ. Er stellte nämlich demselben die zweite Aufgabe, zugleich auch für das praktische Leben vorzubereiten. Die Ansicht, daß die Unterweisung im Glauben und im Gebrauch der Bibel nicht die einzige Aufgabe der Volksschule sei, daß vielmehr auch der einfachste Landmann eines gewissen Maßes von allerlei gemeinnützigen Kenntnissen bedürfe, um ein verständiger Mensch und Christ zu werden, veranlaßte ihn, eine Anzahl von Aufsätzen aufzunehmen, durch welche die Kinder zur Beobachtung und zum Nachdenken über mancherlei Vorgänge in der Natur und im Menschenleben angeleitet wurden und Verhaltungsmaßregeln für verschiedene Vorkommnisse des täglichen Lebens erhielten. Er empfahl beim Gebrauch des Lesebuchs die Anwendung eines Erdglobus, eines Magnets und eines Vergrößerungsglases und forderte die Lehrer auf, jede Gelegenheit wahrzunehmen, die Kinder in gemeinnützigen Dingen zu belehren, auch beim Lesen der Bibel. Durch Rochows Reformen kam eine frische Bewegung in die Volksschule, der Kinderfreund fand überall bereitwillige Aufnahme. Bald aber veranlaßte die Befürchtung, daß bei einer größeren Ausdehnung des Unterrichts in nützlichen Kenntnissen die Erreichung des Hauptziels, der christlichen Bildung, in Frage gestellt werden könnte, und die sehr verbreitete, von Rochow bekämpfte Meinung, daß es nicht im Interesse des Staates liege, den gemeinen Mann allzu klug werden zu lassen, eine Reaktion, die jedoch ziemlich wirkungslos blieb. Die Summe der Realien, welche man der Volksschule zur Bewältigung zuwies, wurde immer größer, der lehrhafte Teil der bald in großer Zahl erscheinenden Lesebücher schwoll immer mehr an. — Die vorherrschende Richtung auf industrielle Thätigkeit, welche die deutsche Kultur in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts genommen hatte, die Rücksicht auf Einträglichkeit, die überall in den Vordergrund trat, wirkte natürlich auch auf die Auffassung und Darstellung des Unterrichtsstoffes. In Rochows Kinderfreund wird vom Nutzen des Lesens und Schreibens, vom Nutzen der Obrigkeit, ja selbst vom Nutzen des Vertrauens auf Gott gehandelt; in fast noch höherem Grade erscheint diese utilitaristische Betrachtungsweise in den Lesebüchern der Folgezeit. Wenn so die Gegenstände der Natur und des Menschenlebens dem Kinde überall aus dem Gesichtspunkte des Nutzens oder Schadens entgegentraten, so mußte das phantasievolle und gemütliche Verkehren mit den Dingen, wie es die Kindesseele verlangt, dadurch in den Hintergrund gedrängt werden. „Die Tendenz des Zeitgeistes auf die Erde", welche in den Schulen weniger die Erkenntnis der Dinge, als die Kenntnis ihres Gebrauchs zur Hauptdisziplin erhob, war jedoch eine historisch notwendige Reaktion gegen die langjährige Misachtung der Forderungen des Lebens, wie andererseits Rochows Grundsatz, daß alles, was gelehrt werde, den Kindern zum Verständnis zu bringen sei, ein ebenso notwendiger Gegensatz gegen den Mechanismus des früheren, einseitig das Gedächtnis beschäftigenden Unterrichts war. Allein die rein verstandesmäßige

Darstellung und Behandlung des Unterrichtsstoffes war nicht minder einseitig. Ein Unterricht, der durch Belehrung über den Nutzen der Frömmigkeit und die Schädlichkeit des Lasters zur Tugend erziehen wollte, mußte ein herzloses, egoistisches Geschlecht bilden, und hätte es gethan, wenn die Bestimmtheiten des deutschen Naturells, Sinnigkeit und Innigkeit, weniger unverwüstlich wären und wenn nicht Pestalozzis Ideen das Gegengewicht in die Wagschale gelegt hätten.

Bisher haben wir zwei Ursachen angegeben, denen das Volksschullesebuch seine Entstehung verdankte, die Absicht, eine Vermittlung zwischen Fibel und Bibel herzustellen, und das Bestreben, den Anforderungen des praktischen Lebens durch Aufnahme der Realien in den Schulunterricht gerecht zu werden. Das Lesebuch, welches nach diesen beiden Richtungen das Bedürfnis befriedigen sollte, wurde schon dadurch neben der Bibel zum Hauptlehrmittel, wie denn auch Rochow geradezu erklärte, „das Lesen im Kinderfreunde und das Katechisieren über das Gelesene müsse die erste und wichtigste Schularbeit sein"; daher führen spätere Ausgaben den Nebentitel: Erster Unterricht im Lesen und bei dem Lesen. Doch sollte das Lesebuch noch einem dritten, nicht minder wichtigen Zwecke dienen: Rochow betrachtete es auch als unentbehrliches Hilfsmittel für den Sprachunterricht. Vor dem Beginn des Lesens sollte den Kindern durch Anschauungs- und Sprechübungen die Zunge gelöst, die Vermittlung des Dialekts mit der hochdeutschen Schriftsprache begonnen, der träge Geist mit Wißbegierde erfüllt werden. Diese Übungen, allmählich zu Betrachtungen über Ursprung, Nutzen und Gebrauch der Dinge, zur Erläuterung und Anwendung abstrakter Begriffe, wie Zweck und Mittel, Ursache und Wirkung, sich erweiternd, sollten den Leseunterricht, sich an ihn anlehnend oder ihn ergänzend, begleiten. Die Lesestücke sollten vom Lehrer vorgelesen und besprochen, von den Kindern nachgelesen und der Inhalt entweder gleich oder am folgenden Tage mündlich widergegeben werden. Auch die eigentliche Sprachlehre schloß sich ans Lesen. Die Ableitung der Wörter von ihren Stämmen, die Redeteile und die Flexion sollte gelehrt, eine Anleitung zu kurzen Aufsätzen, deren Inhalt dem Lesestoff oder dem sonstigen Unterricht zu entnehmen sei, sollte gegeben werden. So enthält Rochows Verfahren den Keim des neuerdings so genannten „verbundenen" Unterrichts, der Lese-, Sach- und Sprachunterricht bei der Behandlung des Lesestoffs zu konzentrieren sucht. — Seine Ansichten über den Sprachunterricht zeugen von richtiger Erkenntnis des naturgemäßen Ganges der Sprachentwickelung. Mit welcher Umsicht und wie richtigem Gefühl er die Schwierigkeiten überwunden hat, die ihm bei Abfassung seiner Lesebücher, für die Stoff und Form zu finden waren, entgegentraten, ist Bd. VII S. 244 in dem Artikel Rochow gebührend hervorgehoben. Der Kinderfreund war für den Gebrauch in Landschulen bestimmt, bei dem Mangel an Lehrmitteln gleicher Art fand er aber auch sonst Verwendung. Friedrich Wilhelm III. bemerkte, als ihm Rochow vorgestellt wurde: „Ich kenne Sie bereits aus früherer Zeit; ich habe aus Ihrem Kinderfreunde lesen gelernt." — Unter seinen zahlreichen Nachfolgern auf dem Gebiete der Lesebuchlitteratur, deren eine große Zahl von Fechner a. a. O. genannt wird, ist F. P. Wilmsen hervorzuheben, dessen brandenburgischer, später deutscher Kinderfreund, ein Lesebuch für Volksschulen, von 1800—1866 220 Auflagen erlebt hat. Ein nicht geringer Teil der älteren lebenden Generation hat an diesem Buche lesen lernen. Wilmsen befand sich seiner Aufgabe gegenüber insofern in einer besseren Lage als sein Vorgänger, als er an diesem ein Muster sprachlicher Darstellung vor sich hatte und eine Reihe von Stücken aus ihm entlehnen konnte. Die utilitaristische Betrachtungsweise der Dinge ist auch in diesem Buche vorherrschend, dagegen unterscheidet es sich von dem Rochowschen Kinderfreunde durch die systematische Ordnung und Behandlung der Stoffe. Da der Verfasser auch die städtischen Elementarschulen im Auge hatte, so verband er, um den höheren Anforderungen dieser Schulen zu genügen, Abrisse verschiedener Wissenschaften mit dem erzählenden Teile; zur Vorbereitung für das praktische Leben nahm er unter anderem eine Gesundheitslehre und eine Besprechung der Rechte und Pflichten der Unterthanen in woleingerichteten Staaten auf.

Was das Buch so an Vollständigkeit gewann, das mußte es an Brauchbarkeit als Schulbuch verlieren, da es bei der Fülle des Stoffs weniger abgerundete und ins einzelne gehende Bilder hervorragender Gegenstände und Thatsachen als vielmehr nur einen Reichtum von Notizen geben konnte. Der II. Abschnitt, welcher Erzählungen „zur Beförderung guter Gesinnungen und zur Schärfung des Verstandes" enthält, macht die Kinder mit einer Reihe von Untugenden bekannt, um sie davor zu warnen. Auch Rochow war nicht frei von dem pädagogischen Irrtum, der vor Lastern zu bewahren glaubt, indem er deren Folgen zeigt. Auf nicht wenige der späteren Lesebücher ist dieser Vorgang der beiden Kinderfreunde von Einfluß gewesen; in Gefängnisse, Irren- und Krankenhäuser glaubte man die Jugend führen zu müssen, um ihr Abscheu vor dem Bösen einzuflößen. — Abgesehen von den aus Rochow entnommenen Stücken hat Wilmsen das ganze Material selbst bearbeitet; der XIV. Abschnitt (Lieder und Gesänge) enthält einige wertvolle Erzeugnisse der zeitgenössischen Poesie.

Nächst Wilmsens Kinderfreund erlangten in den ersten Decennien unseres Jahrhunderts folgende Schullesebücher die weiteste Verbreitung: Rochows Kinderfreund in den Bearbeitungen von v. Türk und Schlez, der Denkfreund, ein Lesebuch für Volksschulen, von J. F. Schlez, der Kinderfreund, ein lehrreiches Lesebuch für Landschulen, von demselben, die deutschen Kinderfreunde von Zerrenner (1811), der Volksschulenfreund, ein Hilfsbuch zum Lesen, Denken und Lernen, von C. Fr. Hempel (2. Aufl. 1817. 46. Aufl. 1866). Weitere Schriften der Art bei Diesterweg, Wegweiser, 3. Aufl. I, 352 und Fechner. Ein wesentlicher Fortschritt ist in diesen Büchern nicht zu finden. Sie enthalten außer den „lehrreichen moralischen" Erzählungen, die durch die kalte Reflexion den Weg zum Willen nehmen, zum Teil sehr umfangreiche Abrisse der Realien und unterscheiden sich nur durch die mehr oder weniger angemessene Darstellung des Stoffes und durch einzelne Materien, deren Behandlung im Lesebuch für die individuelle Ansicht der Verfasser von der Aufgabe der Volksschule charakteristisch ist. Hempels Volksschulenfreund erinnert durch die IX. Abteilung, die von der äußerlichen Wolanständigkeit handelt, an jenes von Niemeyer in einer französischen Mädchenschule vorgefundene Lesebuch, welches alle Höflichkeitsformeln enthielt; die VIII. Abteilung, die nach Wilmsens Vorgange das Wesen der bürgerlichen Gesellschaft, die Rechte und Pflichten ihrer Mitglieder erörtert, ist ein Vademecum für Staatsbürger und zeigt, daß der Verfasser sein Lesebuch zugleich zu einem Volksbuch hatte machen wollen. Hin und wider findet man in diesen Büchern Sprichwörter, Denksprüche, Fabeln, wie auch Lieder namhafter Dichter; doch kann das poetische Element in der Flut der uniformen Prosa noch nicht zu seinem Rechte kommen. Denn der Lesestoff ist größtenteils von jedem einzelnen Herausgeber für den besonderen Schulzweck zugerichtet, und der nach Rochows Vorgange häufig angewandten dialogischen Form fehlt es fast durchweg an dramatischer Lebendigkeit. Auch mit Illustrationen wird ein Anfang gemacht, indem z. B. in dem genannten Volksschulenfreund Bilsenkraut und Kellerhals, Stechapfel und Belladonna abgebildet sind.

Zu den bisher erwähnten Zwecken, die durch das Schullesebuch erreicht werden sollten, gesellte sich bald noch ein neuer. Man kam zu der Einsicht, daß das Lesen eine Kunst sei, und man stellte an die Schule die Anforderung, daß sie die Fertigkeit wenigstens bis zu künstlerischen Anfängen steigere. Der Ausdruck Schönlesen fand in der pädagogischen Welt (wie es scheint, seit dem zweiten Decennium) allgemeine Verbreitung. In den älteren Schulen hatte man sich auch bemüht, das eintönige Lesen zu verbannen, aber man hatte keinen andern Weg gekannt, als daß der Lehrer schlecht und recht vorlas und die Kinder nachlesen ließ. Daß das Lesen bestimmten Gesetzen unterliege, davon hatten noch vor 50 Jahren, wie Diesterweg klagt, Tausende von Lehrern keine Ahnung. Wenig früher hatte man angefangen, nach jenen Gesetzen zu suchen und die Resultate der Forschung für die Schule nutzbar zu machen. Einzelne Lesebücher enthielten für das sogenannte Schönlesen besonders bearbeitete Stücke, so der Denkfreund von Schlez. Die bezüglichen Stücke (auch besonders abgedruckt unter dem Titel: Kleines Lesebuch zur

Veredelung und Belebung des Lesetons in Volksschulen) sind „moralische Aufsätze, in denen jede Art von Ton zuerst einzeln und besonders, dann aber abwechselnd und vermischt mit anderen vorkommt". Es sind Beispiele für den 1. fragenden, 2. ausrufenden, 3. schmeichelnden, bittenden, mitleidigen, 4. strafenden und drohenden, 5. entschlossenen, 6. spottenden, 7. gebrochenen (a. ängstlich g., b. sterbend g.), 8. vermischten Ton. Der erste jedoch, der Auswahl und Anordnung des ganzen Lesestoffs dem Zweck der Leselehre unterwarf, war Diesterweg, der im ersten Teile seines Schullesebuchs (1831) den Versuch durchführte, „den ganzen Stoff auf die nach Regeln zu erlernende Kunst des Lesens zu beziehen und denselben nach diesen Regeln und andern methodischen Grundsätzen, also der Sache und der Methode gemäß, zu ordnen". Da man den einzelnen Stücken des Lesebuchs nicht gleich ansehen konnte, welche speziellen Lesezwecke durch sie erreicht werden sollten, so sah der Verfasser sich genötigt, seine „Anleitung zum Gebrauche des Schullesebuches für Lehrer" zu schreiben, nachdem er in den „Beiträgen zur Begründung der höheren Leselehre" bereits 1830 ein auf sorgfältiger Beobachtung beruhendes Regelbuch für das logische und euphonische Lesen geliefert hatte. So große Verdienste um die Methodik des Leseunterrichts sich Diesterweg durch beide Bücher erworben hat, den Gedanken, der sein Lesebuch gestaltete, können wir nicht als glücklich bezeichnen. Wenn das Kind, nachdem es durch den Gebrauch der Fibel einige Fertigkeit erlangt hat, noch wider lange Zeit mit dem Lesen von Sprachsetzen beschäftigt und in der Flut von Lauten und Buchstaben, Stimm-, Grund-, Selbst- und Mitlauten, Sprech- und Sprachsilben, Haupt- und Nebensilben u. s. w. umherschwimmen muß, so kommt es immer noch nicht zum eigentlichen Lesen, zur Übung in Aneignung fremder Gedanken. Jene formellen Übungen, die zum Teil nur als Gegenwirkung gegen fehlerhafte Angewöhnungen notwendig sind, werden beim Lesen zusammenhängender Stücke auch vorgenommen, wenn auch nur gelegentlich und nicht systematisch. Es ist richtig, was die vortreffliche Zirkularverfügung des Provinzialschulkollegiums von Brandenburg (aus d. J. 1844, bei Rönne, Das Unterrichtsw. d. preuß. Staates I, S. 665) bemerkt, daß die Aufstellung einer großen Menge von Regeln für die Betonung unzweckmäßig ist, teils weil derartige Regeln mehrenteils nur halb richtig und einer zahllosen Menge von Ausnahmen unterworfen sind, teils aber weil die Menge der Regeln die innerliche Auffassung des Gelesenen stören und das natürliche Gefühl der Schüler nur verwirren müßte; die Anweisung zur richtigen Betonung könne nur eine praktische sein. — Diesterwegs Ansicht war, das Lesebuch solle Lesebuch sein, d. h. es habe eigentlich keinen andern Zweck als den, an ihm das Lesen zu lehren und zu lernen. Dieser Hauptzweck könne freilich ohne Erfassung des Inhalts nicht erreicht werden, da das Lesen nicht in einem Abspielen leerer Laute, sondern in einer lautlichen Darstellung erkannter Vorstellungen und Gedanken bestehe; damit dies Erfassen des Inhalts ein gründliches und vollständiges werde, müsse die Betrachtung der Sprachformen damit verbunden werden; als Nebenzwecke des Lesebuchs seien daher zu erreichen: Kenntnis des Formellen und Verständnis des Inhalts. Das Irrtümliche dieser Ansicht liegt darin, daß der Berücksichtigung der äußeren Seite der Sprache die Priorität zuerkannt wird, während sie der inneren gebührt, bei der Abfassung eines Lesebuchs also ebenso wie beim Gebrauch desselben in der Schule die formellen Gesichtspunkte erst in zweiter Linie bestimmend sind.

Wie in dem Diesterwegschen Lesebuch und in den nach gleichem Plane gearbeiteten (s. Wegw. I, 347) Gestaltung und Behandlung des Lesestoffes durch den Lesezweck bestimmt wurden, so sehen wir in anderen Lesebüchern aus derselben Zeit den Lesestoff und die Anordnung desselben durch die Rücksicht auf die Forderungen, welche Industrie, Landwirtschaft, Handel, Gemeinde- und Staatsleben an den Volksunterricht stellen, fast ausschließlich bedingt. Es sind dies die sogenannten Realbücher, in denen systematische Grundrisse der Erdkunde, Naturlehre, Naturbeschreibung, Astronomie, Anthropologie, Geschichte u. s. w., deren Elemente in den Kinderfreunden sich finden, den ganzen Raum füllen. Sie machten den Anspruch, in den oberen Abteilungen oder Klassen der Volks-

schule an Stelle des Lesebuchs zu treten. Der Standpunkt dieser „Lehr- und Lernbücher" ist als überwunden zu betrachten, wenn auch hin und wider noch ein neues auftaucht. Den meisten unter ihnen kann man dies zum Lobe nachsagen, daß die Rücksicht auf ökonomische Nutzbarkeit oder Schädlichkeit bei Betrachtung der Gegenstände sich nicht so hervordrängt, wie in den Kinderfreunden. Doch gehören sie nicht in die Hand des Schülers. In den einfachen Volksschulen ist ein Realunterricht an der Hand derartiger Bücher, die fast sämtliche Erfahrungswissenschaften in nuce enthalten, gar nicht möglich, und in der gehobenen Volksschule, wo der Realunterricht eine selbständige Stellung neben dem Lese- und Sprachunterricht hat, bedarf es keines Buches, in welchem positive Kenntnisse mitgeteilt werden, außer etwa eines kurzen Abrisses zur Repetition, der sich recht wol äußerlich mit dem Lesebuch verbinden läßt. Auch ist der Umstand keineswegs bedeutungslos, daß bei einem derartigen Realbuch, sei es von einem oder von mehreren Verfassern geschrieben, die sprachliche Darstellung immer an einer gewissen Einseitigkeit leiden, die Sprachbildung des Schülers also auch nur nach einer Richtung hin gefördert werden wird.

So giengen die Ansichten über die Dienste, welche das Lesebuch dem Volksschulunterricht zunächst und hauptsächlich zu leisten habe, vielfach auseinander; die Überzeugung aber von der Notwendigkeit des Buches für die Volksschule war immer allgemeiner geworden, obwol es nicht an solchen fehlte, die lediglich den ursprünglichen Zweck der Vermittlung zwischen Fibel und Bibel festgehalten wissen wollten. Der Anstoß zur weiteren Entwickelung des Lesebuchs wurde durch die Bewegungen auf dem Gebiete des Sprachunterrichts gegeben. Wäre der Rochowsche Gedanke, den Sprachunterricht mit dem Lesen zu verbinden, auf fruchtbaren Boden gefallen, so hätte J. Grimm nicht nötig gehabt, seine Stimme gegen den sinnlosen Elementarunterricht zu erheben, der die Muttersprache wie eine fremde lehren zu müssen glaubte. Aber noch weit später klagt Zerrenner (Über eine zweckmäßigere Einrichtung des Schulwesens u. s. w. 1832, S. 110): „In manchen Schulen wird wirklich über das Erlernen der Grammatik das Erlernen der Sprache, welches doch der Zweck ist, völlig vernachlässigt und vergessen; häufig ist der ganze Unterricht nichts als ein Martern des Gedächtnisses mit grammatischen Terminologien und Regeln." Er erklärte die systematische Behandlung der Sprachlehre in der Volksschule für ganz unzweckmäßig, verlangte, daß der Unterricht überall von der Praxis ausgehe, praktisch bleibe und die Praxis bezwecke, und bezeichnete die Anknüpfung des Sprachunterrichts an das Lesebuch als den richtigen Weg. Im gleichen Sinne sprachen sich Diesterweg und O. Schulz mit größter Entschiedenheit aus. Der fruchtbare Gedanke, den ganzen Sprachunterricht auf das Lesebuch zu basieren, wurde weiter verfolgt und zuerst an einer Reihe von Lesestücken durchgeführt durch L. Kellner. Nachdem er seine Ansichten zuerst in Schweizers Magazin (1835) ausgesprochen und an einigen Beispielen erläutert hatte, behandelte er in seinem praktischen Lehrgange (1837) 36 Musterstücke vom logischen, grammatischen und praktischen Gesichtspunkte aus. Diejenigen Lehrer, die vor ihm den Sprachunterricht mit dem Lesebuch in Verbindung gesetzt, hatten es in der Weise gethan, daß sie darin Beispiele zu den aufgestellten Regeln aufsuchen ließen, aber „das Lesebuch war nicht die Quelle gewesen, von der man ausgieng und zu der man zurückkehrte, nicht der Mittelpunkt des sprachlichen Schullebens und Unterrichts". Dies war der eigentümliche Gedanke der Methode Kellners. Er betrachtete die Grammatik hauptsächlich als ein Mittel, zum vollen Verständnis des Gelesenen zu gelangen, das Sprachgefühl zu wecken und zu stärken, die Sprachfertigkeit zu steigern. Diese Zwecke könne aber der Sprachunterricht nur dann erreichen, wenn er sich an einen Stoff anschließe, der in der Sprache aufs Gemüt wirke und mit Notwendigkeit wider durch die Sprache ans Licht dränge. Der Sprachunterricht habe sich daher auf eine Reihe sinnig gewählter Musterstücke oder Normalstoffe zu konzentrieren, die nach Inhalt und Form so beschaffen seien, daß sie nachhaltig und bildend auf Intelligenz und Gemüt wirken müßten (Pädag. Jahresb. von Karl Nacke, 1847, S. 115 ff.) Diese Gedanken

waren keineswegs neu, man hatte hier und da auf eine derartige Benutzung des Lesebuchs hingewiesen und einzelne grammatische Partien an Lesestücken behandelt; man hatte aber immer das Lesebuch mehr zur Aufsuchung von Beispielen für eine bereits gelehrte Regel benutzt, als aus dem Lesestoff das Gesetz entwickelt. Auch hatte man den unmittelbaren sprachbildenden Einfluß, den die Beschäftigung mit gemütvollen phantasieerweckenden Stoffen in manigfaltiger Darstellung ausübt, zu wenig beachtet. Jedenfalls aber hat Kellner das Verdienst, daß er zuerst den Versuch gemacht hat, das ganze sprachkundliche Material, das nach seiner Ansicht in die Volksschule gehört, im Anschluß an das Lesebuch zu entwickeln, Denk-, Sprech- und Sprachverständnisübungen, sowie die schriftliche Reproduktion damit in Verbindung zu setzen. Im Grunde mußte nun jedes Lesebuch, das nicht lediglich auf Verstandesbildung und Mitteilung positiver Kenntnisse ausgieng, sondern die Entwickelung der Kindesseele begleitend gleichmäßig Herzens- und Geistesbildung zu fördern trachtete, eine brauchbare Grundlage für einen in solcher Weise zu erteilenden Sprachunterricht abgeben. Um jedoch einige Nachteile zu verhüten, die beim Gebrauch eines umfangreichen Lesebuchs entstehen müßten, gab Kellner ein besonderes sprachliches Lesebüchlein heraus: Ausgewählte Sätze und Musterstücke u. s. w. Die befürchteten Nachteile, daß das Kind sich in der Masse des Stoffs nicht gehörig orientieren könne, daß das Nachschlagen und Vergleichen getrennt stehender Stücke mit Unbequemlichkeiten verbunden sei und den Lesestücken dann doch meist der innere Zusammenhang fehle, sind jedoch teils zu vermeiden, teils nicht groß genug, um neben dem Lesebuch noch ein Sprachlesebuch zu rechtfertigen. Diesterweg (Wegw. I, 404) behauptete im Gegensatz zu Kellner, daß bei dieser Weise des Sprachunterrichts der Inhalt des Lesebuchs sprachlich geordnet sein müsse. „Sonst entbehrt der Unterricht aller Einheit; der gewöhnliche Lehrer schifft auf dem Sprachmeer nach allen Weltgegenden zugleich, und das Resultat ist ein Chaos in dem Kopfe des Schülers." Er hatte deshalb auch in seinem Lese- und Sprachbuch für mittlere Schulklassen u. s. w. 1831 einen Teil des Lesestoffes ganz nach grammatischen Zwecken geordnet, worin Tillichs erstes Lesebuch, 2. Aufl. 1809 vorangegangen war. Ihm sind andere bis in die neueste Zeit hin gefolgt. Manche wünschen wenigstens zur Repetition und zum zusammenfassenden Abschluß des grammatischen Unterrichts ein dem Gange der Grammatik sich anschließendes Lesebuch. In diesem Sinne schrieb z. B. F. Grüzmacher seine „Lesestücke als Grundlage einer praktischen Grammatik u. s. w." 1854, worin der Charakter des Lesebuchs insofern gewahrt ist, als jedes Stück ein Ganzes bildet. Erwähnenswert als ein Versuch, den gesamten sprachlichen Lehrstoff über das Lesebuch zu verteilen, ist noch das Elementarbuch der deutschen Sprache nach der kalkulierenden Methode, ein Lehr- und Lesebuch von Dr. E. J. Hauschild, 1854. Es enthält zusammenhängende Lesestücke, die darauf berechnet sind, durch langsame und nachhaltige Gewöhnung an das Richtige und Gute vor dem Falschen und Schlechten zu bewahren. In jedem Lesestücke treten außer früher bereits dagewesenen Wörtern nur eine beschränkte Anzahl neuer auf. Der erste Kursus bietet das Wichtigste aus der Lautlehre, Rechtschreibung und Formenlehre, wie auch manches aus Syntax und Interpunktionslehre. Die aufgenommenen Originale mußten selbstverständlich sich manche Änderungen gefallen lassen. Für den ersten Unterricht giebt diese kalkulierende Methode manchen beachtenswerten Fingerzeig; daß z. B. Sicherheit in der Orthographie durch diese berechnete Begründung auf unmittelbare Anschauung schneller erreicht werden muß, ist einleuchtend. Der Gebrauch des Buches und ähnlicher setzt voraus, daß Stück für Stück gelesen werde, weil sonst der Vorteil der Methode verloren geht. — In den meisten neueren Lesebüchern ist eine spezielle Berücksichtigung der Grammatik nicht zu merken. Einige tragen ihr noch wenigstens insoweit Rechnung, als sie in einem besondern Abschnitte eine Beispielsammlung zur Einführung in die Kenntnis der wichtigsten Sprachformen geben, und „damit zugleich ein geeignetes Material, um den im Satzlesen noch nicht geübten Kindern den Übergang aus der Fibel in das Lesebuch zu erleichtern." So das Schullesebuch von Wetzel, Menges, Menzel,

Richter. Nur sind die Sprichwörter und Sentenzen, die hier das Material bilden, nicht durchweg für das Alter der Schüler berechnet. Das von W. Wackernagel mit einem Vorwort begleitete Lesebuch von A. Hotz (1866) beginnt den I. Teil mit Leseübungen, die sich an den einfachen Satz mit seinen Erweiterungen anschließen, den II. Teil mit Stoffen zu orthographischen und sprachlichen Übungen. Manche Lesebücher wollen den betreffenden Abschnitt nur gelegentlich bei dem Unterricht in der Satzlehre benutzt wissen; so der umgearbeitete Kinderfreund von Preuß und Vetter. Mitunter haben sich diese Beispielsammlungen vom Lesebuch emancipiert und verlangen neben demselben selbständig herzugehen, wie die „Geordnete Sammlung von Mustersätzen für den Unterricht in der deutschen Sprache von J. G. F. Pflüger" (3. Aufl. 1868). Das Lesebuch will der Verfasser als Mittel zur Erlernung der Muttersprache in Bezug auf zusammenhängende sprachliche Darstellung, das Beispielbuch in Betreff des Einzelnen und Besonderen gebraucht haben. Nachdem die Satzformen durch Zergliederung des zusammenhängenden Lesestücks erkannt sind, sollen sie in dem Gedächtnis des Schülers befestigt werden, indem ihm recht viele analoge Beispiele geboten, zergliedert und in geeigneter Auswahl von ihm memoriert werden. Dadurch werde manches, wozu ein bloß instinktartiges Sprachgefühl nicht genüge, ins Sprachbewußtsein gehoben, das Sprachvermögen erweitert, die Sprachgewandtheit gesteigert. Der Nutzen solcher Übungen ist nicht zu bezweifeln, doch scheint es nicht nötig, dem Schüler zu dem Zweck ein besonderes Buch in die Hand zu geben. — Gegen die Ansicht, daß das Lesebuch nach dem Gange der Grammatik eingerichtet sein müsse, trat am entschiedensten O. Schulz auf (Pädag. Abhandl. 2. Heft S. 82). „Nicht die Gedanken, sondern die Formen werden dann zur Hauptsache gemacht, und aller Gewinn, den man vom Lesen klassischer Stücke erwarten könnte, gienge dann in dem Wust grammatischer Erörterungen unter." Für die Zwecke des Sprachunterrichts sollte jedes gute Lesebuch brauchbar sein. Den manigfachen Befürchtungen für das Gedeihen desselben bei der neuen Methode begegnete er durch einen 1842 geschriebenen Aufsatz (a. a. O. S. 89), in welchem er nachwies, daß das anlehnende Verfahren keineswegs zu einem planlosen Umhergreifen führe, vielmehr naturgemäß und durchaus methodisch sei. Die Reaktion gegen die ältere Weise des Sprachunterrichts wurde bald allgemeiner. Die Praxis kam aber der Theorie nicht gleich nach; es fehlte noch an hinreichender Anleitung und an der allgemeinen Anerkennung der Naturgemäßheit des neuen Verfahrens. Zwar hatte O. Schulz es für unnötig erklärt, ein Buch zu schreiben, das alle Lehren der Grammatik in sachgemäßer Folge an bestimmten Lesestücken erläutere; wer es nicht an einzelnen Beispielen lerne, dem helfe auch ein dickleibiges Buch nicht: allein die Erfahrung hat denn doch gelehrt, daß viele der älteren, nicht schon in den Seminarien nach der neuen Methode geschulten Lehrer es nicht recht verstanden, das Lesebuch in den Dienst des Sprachunterrichts zu stellen. Wüßten wir dies auch nicht durch ausdrückliche Zeugnisse, wir könnten es aus der beifälligen Aufnahme der zahlreichen Anleitungen zum Gebrauch des Lesebuchs schließen. Dem Kellner'schen Lehrgange folgte 1844 die tüchtige Schrift Fr. Otto's: „Anleitung das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln." Der Verfasser bezeichnete sie als einen Versuch, den Gedanken, „daß in der Volksschule das Lesebuch Grund und Mittelpunkt des gesamten Unterrichts in der Muttersprache sein müsse, und Denken und Sprechen, Reden und Schreiben, Lesen und Vortragen, Rechtschreibung und Satzzeichnung, Grammatik und Stilistik in der Verbindung zu lehren und zu üben seien, in welcher diese verschiedenen Seiten ein und desselben Gegenstandes sich gegenseitig vorbereiten und bedingen, fördern und vollenden, in seiner Totalität zur praktischen Darstellung zu bringen." Mit Hervorhebung bald dieser, bald jener Seite haben seitdem zahlreiche Arbeiten in Schulblättern und selbständige Werke die methodische Behandlung des Sprachunterrichts auf Grund von Normalstücken zu fördern gesucht. Die bezüglichen Abschnitte in dem Pädag. Jahresb. von Karl Nacke (I. Jahrg. 1846 ff., später u. d. Titel: Päd. J. f. d. Volksschullehrer Deutschl. u. d. Schweiz von A. Lüben, jetzt von F. Dittes) haben

die Litteratur des Sprachunterrichts und des Lesebuchs mit großer Sorgfalt registriert und mit maßvoller Kritik begleitet.

Welchen Einfluß hatten nun diese Vorgänge auf dem Gebiete der Theorie auf das Schullesebuch? Während die älteren Lesebücher immer noch in neuen Auflagen erschienen und während von einzelnen das Lesebuch zum Lehrbuch, von andern zum Kompendium aller in die Schule gehörigen Realien, von andern endlich zu einer Art Beispielgrammatik gemacht wurde, entwickelte sich seit dem Ende der dreißiger Jahre eine reiche Lesebuchlitteratur, welche zwar auch mehr oder weniger jenen Zwecken, vorzugsweise aber dem idealen Zweck allseitiger Geistesbildung und Herzensbildung dienen wollte. Indem man diesen Zweck verfolgte, glaubte man auch jene am besten fördern zu können. Um ausdrucksvolles, schönes Lesen zu erzielen, nahm man bei der Wahl der Stücke Rücksicht auf die Schönheit der Form, auf eine Gemüt und Phantasie bewegende Darstellung der Gegenstände, indem man wol erkannte, daß der alle Seelenkräfte spannende Reiz wie von selbst zum ausdrucksvollen Lesen führen mußte. Fesselnde Stoffe in manigfaltiger, anmutiger, lebendiger Darstellung mußten ferner auch die Sprachbildung vielseitiger und sicherer fördern, als die mehr verstandesmäßige Auffassung und gleichmäßige Darstellung der Gegenstände in den älteren Lesebüchern, da sie die erregte Kindesseele zur Äußerung ihrer Gedanken und Empfindungen drängen und die so sprachbildenden Übungen in der Reproduktion des Gelesenen erleichtern und gedeihlicher machen mußten. Dem Realunterricht sollte das Lesebuch zu Hilfe kommen durch Aufnahme von Bildern aus der Natur und dem Leben. Freilich verzichtete man auf irgend welche Vollständigkeit, man gab nicht Geschichte, sondern Geschichten, nicht Naturlehre, sondern Naturbilder, man wollte durch das Lesen dieser Stücke nicht sowol ein Wissen erzielen, als vielmehr die Empfänglichkeit für die Gesetzmäßigkeit und Schönheit der Natur erhöhen, die Seele mit Bewunderung edler und großer Thaten erfüllen, dem staunenden Blick die Weiten und Tiefen des Lebens erschließen, dem ahnenden Geist in der Fülle der Erscheinungen die Offenbarung des Einen zeigen, in dem wir alle leben und weben und sind. Wollte man nun nicht den Boden unter den Füßen verlieren, so war es nötig, daß man bei der Wahl des Lesestoffes stets die Altersstufe des Kindes berücksichtigte, für welche er bestimmt war. In den älteren Lesebüchern vermißt man diese Rücksicht fast gänzlich. Freilich hatte man den Bedürfnissen der Kindesseele Rechnung zu tragen geglaubt, indem man dem Kinde seine eigenen Zustände vorführte, Kinder oft unausstehlich altklug sprechen und handeln ließ. Aber das war ein pädagogischer Irrtum. Jetzt trug die psychologische Begründung der Pädagogik durch Pestalozzi ihre Früchte. Fast jedes neue Lesebuch suchte Auswahl und Verteilung seines Lesestoffes durch Hinweis auf den Gang der geistigen Entwickelung zu rechtfertigen. Die Forderung der Verständlichkeit des Stoffes wurde jetzt anders aufgefaßt als früher; nicht in dem Sinne sollte er jetzt verständlich sein, daß das Kind nach einmaligem Lesen nichts mehr darin zu suchen übrig hätte, vielmehr nur in dem Sinne, daß dem Kinde alles erklärt werden könne. Das Lesebuch sollte nach Inhalt und Form so wertvoll sein, daß auch Erwachsene gerne und oft es in die Hand nehmen möchten. Da lag denn der Gedanke nahe, das Volksschullesebuch zugleich zum Volkslesebuch zu machen, die Kluft, welche zwischen Schule und Leben gähnte, zu überbrücken, nicht in dem Sinne der älteren Lesebücher durch Aufnahme von Betrachtungen und Belehrungen über Dinge, die außerhalb des kindlichen Gesichtskreises liegen und mit denen der Erwachsene durch das Leben genugsam bekannt wird, sondern dadurch, daß man aus dem reichströmenden Quell der nationalen Litteratur schöpfte. Gott, Natur, Mensch sollten dem Kinde gewiesen werden, wie sie in den Schöpfungen der volkstümlichen Litteratur, als einem Spiegel nationalen Geistes sich darstellten. Nicht der rohe Stoff, mochte er auch deutscher Geschichte und Geographie und deutschem Leben angehören, konnte dem idealen Zwecke des Lesebuchs dienen, das konnte nur ein Stoff, der von deutscher Naturinnigkeit, Heimatliebe und Frömmigkeit durchzogen und verklärt war, ein Stoff, in dem das nationale Denken, Empfinden und Handeln einen deutlichen

Ausdruck gefunden hatte. Wie anders gestaltete sich jetzt die Aufgabe der Herausgeber von Lesebüchern! Sie waren nicht mehr Schriftsteller, es galt jetzt, aus dem reichen Schatze unserer Litteratur das Beste und für das Kindesalter Passendste zu wählen, eine vielleicht nicht minder schwierige Aufgabe. Da sich nun die Seele des deutschen Volkes nirgends schöner ausgesprochen hat, als in seiner Poesie, so mußte dem Lesebuch ein reicher Schatz von Gedichten zugeführt werden. Noch Rümelin, die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschule 1845, S. 46 erklärte, die Auswahl für das Volksschullesebuch sei sehr schwierig und müßte sich auf weniges beschränken, aber schon eine Anzahl früherer und gleichzeitiger Lesebücher bringt ein recht gutes Material und zeigt, daß man von der Notwendigkeit allzugroßer Beschränkung nicht überzeugt war. Und wie reich sind erst die neueren Lesebücher an kernhaften, volkstümlichen Gedichten!

In eine bewußte Opposition zu den älteren Lesebüchern trat zuerst der preußische Kinderfreund von Preuß und Vetter (2. Aufl. 1837), von dem der zweite der Herausgeber sagt, er sei damals wie ein sanfter Regen nach langer Dürre willkommen geheißen worden. Ursprünglich reines Lesebuch, hat der Kinderfreund später mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Landschulen in einem Anhange noch manches aus Naturkunde, Geschichte, Geographie u. s. w. in zusammenhängender Darstellung behandelt. Die Cirkularverfügung des Prov.-Schulkollegiums von Brandenburg vom Jahre 1844, welche mit großer Klarheit die Grundsätze eines fruchtbaren Sprachunterrichts im Anschluß an das Lesebuch entwickelt, empfahl den Volksschulen außerdem das Berlinische Lesebuch (von C. Schulz), des Schullesebuches von Diesterweg II. Teil, das Lesebuch für Schulen, herausg. von den Lehrern der höheren Bürgerschule in Potsdam, die Lesebücher von C. Oltrogge und Ph. Wackernagel. — Die Volksschullesebücher haben sich denn seither im allgemeinen den angegebenen Grundsätzen gemäß gestaltet, wie schon daraus hervorgeht, daß die meisten bei großer Verschiedenheit in Einrichtung und Anordnung doch im Stoffe zu einem nicht geringen Teile übereinstimmen. Trotzdem, daß sonach das beste Material gefunden zu sein scheint, bringt jedes Jahr doch eine wahre Flut neuer Lesebücher. Die Leichtigkeit, mit der sich jetzt aus einer Anzahl Lesebücher ohne selbständige Quellenforschung ein neues zusammenstellen läßt, mag bei der deutschen Neigung zur Buchmacherei ein Hauptgrund dieser Erscheinung sein. Doch wirken noch andere Ursachen mit. Immerhin ist denn doch noch manches brauchbare Lesestück aufzufinden, namentlich bietet die moderne Populariesirung der Naturwissenschaften immer neues Material. Dann aber wünscht man auch die individuellen Bedürfnisse einzelner Schulkreise zu befriedigen, indem man dem Lesebuch einen gewissen landschaftlichen Charakter giebt. So schafft sich jedes Ländchen, jede Provinz ihr eignes Lesebuch. Es ist hierin weniger eine Wirkung des partikularistischen Triebes der Deutschen zu sehen, als das pädagogisch ganz gerechtfertigte Bestreben, von der Heimatwelt auszugehen, um so den Blick für Fernliegendes zu schärfen. Damit jedoch der gemeinsame Grundstock des bildenden Lesestoffes nicht allzusehr zersplittert werde, haben manche Herausgeber in neuerer Zeit die ganz praktische Einrichtung getroffen, daß sie dem allgemeinen Teil besondere provinzielle oder landschaftliche Anhänge beigaben, so daß ein und dasselbe Buch in größeren Schulgebieten gebraucht werden kann.

Das Lesebuch hat gegenwärtig unter den Lehrmitteln der Volksschule eine gesicherte Stellung. Zwar ist bis in die neueste Zeit hin von gewichtigen Stimmen die Befürchtung ausgesprochen worden, es möchte durch das Schullesebuch die Bibel aus ihrer centralen Stellung verdrängt werden. Übrigens „könne eine absolute Notwendigkeit, daß die auf religiöse Basis gebaute Volksschule, insbesondere die Dorfschule, nachdem sie mit einer guten zweiteiligen Fibel den Anfang gemacht, neben der Bibel, dem Katechismus und dem Gesangbuch noch ein Schullesebuch habe, nicht behauptet werden". (Palmer, ev. Päd. 3. Aufl. S. 574.) Sieht man sich aber die zweiteiligen Fibeln an, so findet man, daß sie einen guten Teil der Lesestücke mit den Schullesebüchern gemein haben. Somit würde die behauptete Entbehrlichkeit des Lesebuchs nur auf eine Beschränkung des Lese-

stoffes hinauskommen. Daß aber auch weiterhin dem Lesebuch neben der Bibel eine bedingte Selbständigkeit zugestanden werden müsse, ist in der Encykl. Bd. I, S. 625 f. dargelegt. Ein Zurückdrängen des Unterrichts in dem göttlichen Worte ist nicht zu befürchten, wenn das Lesebuch ein christliches ist, d. h. nichts enthält, was dem Geiste des Christentums zuwider ist. (Eine beachtenswerte Begründung der Notwendigkeit des Volksschullesebuchs giebt Rümelin a. a. O. S. 30—47.) Thatsache ist, daß das Lesebuch jetzt in allen deutschen Schulen gebraucht wird, und keiner braucht es an einem guten zu fehlen. Das preußische Regulativ vom 3. Oktober 1854 hofft, daß nach den bedeutenden Entwickelungen, welche seit länger als einem Jahrzehnt auf dem Gebiete der Schullesebücher stattgefunden, der Zeitpunkt nicht mehr fern ist, wo ein mustergültiges Lesebuch, welches zugleich Volksbuch ist, hergestellt sein wird. Seither sind einige Lesebücher erschienen, welche den Intentionen des Regulativs zu entsprechen suchen, wie das Münsterberger, das von Wetzel, Menges u. s. w., das von W. Fix. Einige ältere haben durch Änderung und Bereicherung einzelner Teile das gleiche Ziel zu erreichen getrachtet, so der umgearbeitete preußische Kinderfreund. Man hat als das Charakteristische dieser neueren preußischen Lesebücher die ernsten religiösen Erzählungen von etwas orthodoxer Färbung und den Reichtum an Realien bezeichnet; letzterer ist dadurch veranlaßt, daß nach dem Regulativ der weltkundliche Unterricht in der einklassigen Schule sich im wesentlichen auf die Aneignung des im Lesebuche gebotenen Materials zu beschränken hat. Einzelne dieser Lesebücher haben aber auch noch die Eigentümlichkeit, daß sie zugleich Volksbücher sein wollen, gemäß der Bestimmung des Regulativs, daß das Lesebuch wert sein soll, „auch über die Schule hinaus Unterlage und Anhalt für eine gesunde Volksbildung zu werden". Diesen Zweck suchen sie nicht nach der Weise mancher älterer Lesebücher dadurch zu erreichen, daß sie sich als Blumenlesen aus dem Garten der volkstümlichen Litteratur darstellen, sondern durch Aufnahme von Lesestücken, zu deren Verständnis die Lebensbildung des Erwachsenen gehört; eine mehr äußerliche Verbindung zweier Zwecke, wie man sie auch früher schon versucht hat, z. B. Claus Harms in seinem in mancher Beziehung so vortrefflichen Schleswig-Holsteinischen Gnomon, der reich ist an solchen Antecipationen. Als eine Antecipation erscheint es, wenn in jenen Lesebüchern häufig Ansichten und Stimmungen ausgesprochen werden, zu denen eine reife Lebenserfahrung sich bekennen mag, die aber dem gesunden, aufstrebenden Sinne der Jugend entgegen sind. Es ist gewiß richtig, daß jede echte Jugendschrift Volksschrift ist, aber nicht umgekehrt, und darum ist ein Volkslesebuch nicht ohne weiteres auch ein Schullesebuch. So scheint es denn, daß ein wesentlicher Fortschritt auf dem Gebiete der Lesebuchlitteratur durch die genannten Bücher nicht gemacht worden ist. — Nach den in den letzten Jahren erschienenen Lesebüchern zu urteilen, wird von den Herausgebern die Aufgabe des Lesebuchs ziemlich gleichmäßig aufgefaßt. Wenn auch hin und wider noch ein Buch erscheint, das sich als Leselehrbuch ankündigt, ein anderes, das wesentlich dem grammatischen Sprachunterricht dienen will, so bezeichnen die meisten Herausgeber doch Geistes- und Sprachbildung als ihren Zweck. Durch eine der jedesmaligen Altersstufe entsprechend gewählte Sammlung von Stücken aus der Nationallitteratur soll die Welt des Geistes und der Sinne in der Form, die der nationale Geist ihr aufgedrückt, dem Kinde erschlossen, dadurch Lust zur Beobachtung und zum Nachdenken geweckt, alle heiligen Gefühle angefacht, der Wille gekräftigt und zum tugendhaften Handeln erzogen werden. Durch die liebevolle Beschäftigung mit den in manigfaltiger und vollendeter Form auftretenden Stoffen soll der Wortschatz des Schülers bereichert, sein Sprachgefühl sicher geleitet, die gebundene Sprachkraft entfesselt werden: also eine Sprachbildung durch Geistes- und Herzensbildung, nicht durch Reflexion über die abstrakte Sprachform. Außerdem enthalten dann die Volksschullesebücher eine Anzahl von Aufsätzen, in denen allerlei nützliche Kenntnisse mitgeteilt werden, teils mit den allgemein bildenden Stücken untermischt, teils in besondern Abteilungen; die Frage, welche Anordnung vorzuziehen, ist streitig. Man hüte sich nur die jetzt nicht selten gehörte Ansicht, daß ein Lesebuch für Volksschulen „zugleich eine

Encyklopädie des für den Schüler Wissenswerten enthalten" müsse, in dem Sinne der alten Realienbücher zu verstehen. Man kommt sonst wider zu trocknen Grundrissen aller möglichen Wissenschaften, die mit dem Lesebuche nur insofern zusammenhängen, als sie mit ihm zusammengebunden sind. Der deutsche Unterricht ist in der Volksschule so wenig wie in den höheren Schulen ein Allerweltsmann und der gehorsame Diener der übrigen Fächer, er hat seine eigentümliche Aufgabe, und man kann von dem Volksschullesebuch so gut wie von dem Lesebuch der höheren Anstalten sagen, es verfolge „stilistisch-rhetorische und litterarische Zwecke"; es besteht kein prinzipieller Unterschied zwischen beiden. Die allgemeinen Bestimmungen für das preußische Volksschulwesen vom 15. Oktober 1872 ordnen zweckgemäß an: „Beim Unterrichte in den Realien ist das Lesebuch zur Belebung, Ergänzung und Wiederholung des Lehrstoffes, welchen der Lehrer nach sorgfältiger Vorbereitung anschaulich und frei darzustellen hat, zu benutzen. In mehrklassigen Schulen können daneben besondere Leitfäden zur Anwendung kommen." „Auf der Oberstufe mehrklassiger Schulen wird das Lesebuch auch dazu benutzt, den Kindern Proben von den Hauptwerken der vaterländischen, namentlich der volkstümlichen Dichtung und einige Nachrichten über die Dichter der Nation zu geben; doch beschränken sich diese Mitteilungen auf die Zeit nach der Reformation." Hierdurch wird dem Volksschullesebuche sein besonderer Charakter als Lesebuch gewahrt.

Wir haben bisher vorzugsweise das Volksschullesebuch im Auge gehabt, weil die charakterisierten Bewegungen auf dem Gebiete des Elementarunterrichts vorgiengen, für die Volksschule also die Lesebuchfrage von ungleich größerer Wichtigkeit war, als für die höheren Schulen. In diesen finden wir lange Zeit hindurch dieselben Lehr- und Lesebücher für den Unterricht in der Muttersprache und dieselbe Art sie zu behandeln. In dem Lehrplan des Philanthropins werden als Lesebücher für die kleineren Philanthropisten von Rochows und Weißens Kinderfreunde genannt. In der Bürger- und Gelehrtenschule zu Neustrelitz wird 1807 Rochows Kinderfreund gebraucht und „die Lesestunden besonders auch dazu benutzt, um den Kindern Begriffe von allen Gegenständen des Wissens und Glaubens beizubringen". Noch in den ersten Jahrzehnten unsres Jahrhunderts gab es kaum ein Lesebuch, das nicht ausdrücklich für die Volksschule bestimmt war. In den oberen Klassen der Gelehrtenschulen trieb man Rhetorik, Stilübungen, Deklamation. Gegen Ende des vorigen Jahrhunderts finden sich hier und da Spuren von einer methodischen Verwertung deutscher Lektüre. Die widererwachte Litteratur übte ihren Einfluß auch auf die Schulen und beseitigte allmählich das Mißtrauen, mit dem man den „sogenannten" deutschen Unterricht als Lehrobjekt aufgenommen hatte. Gellert empfahl in seinen moralischen Vorlesungen (23. B.) frühzeitige Einführung in die Poesie. Man solle die Kinder mit den besten Stellen der Dichter, in welchen edle Grundsätze und Empfindungen schön eingekleidet seien, bekannt machen; von Fabeln und Erzählungen solle man zur Klasse der Lehrgedichte fortgehen: unter den Poesieen der Haller, Hagedorne, Schlegel, Cramer und anderer großer Dichter seien Gegenstände genug für ein jugendliches Herz; auch die Lektüre der faßlichsten Blätter aus dem Zuschauer und Nordischen Aufseher sei zu empfehlen. Man möge nur durch kleine Anmerkungen die Schönheit der Stücke empfindlich machen. — Bald finden wir dann auch auf dem Lehrplan die Lektüre der Dramen Lessings, der Briefe Gellerts, einzelner Schriften von Lenz u. a. verzeichnet. Auch die dramatischen Aufführungen, bei denen man sich sogar an die Meisterwerke unserer Litteratur wagte, sind Beweise von der eifrigen Beschäftigung mit der Nationallitteratur. Zahlreiche Anthologieen aus deutschen Dichtern und Prosaikern werden veranstaltet, wenn auch noch ohne speziell auf die Bedürfnisse der Schule oder doch der Schüler Rücksicht zu nehmen. Trotzdem waren die Resultate des deutschen Unterrichts stellenweise sehr gering. So klagt Gotthold 1808 (Schriften III, 14), „daß die meisten die Universität beziehen und von derselben zurückkehren, ohne auch nur einigermaßen die vaterländische Litteratur zu kennen; einige Dutzend mittelmäßiger oder elender Romane und Schauspiele nebst einigen recht sentimentalen Gedichten sind gewöhnlich alles, was

sie verehren." Die Schuld liege am Unterricht. „In der oberen Klasse wird alle 8 oder 14 Tage ein Aufsatz zur Stilübung geliefert und ohne weitere Erwähnung der grammatischen Regeln verbessert; die noch übrige Zeit liest man bald Prosa, bald Gedichte, und zwar meistens sehr unglücklich gewählte, und hält dann und wann eine Rede." In der Auswahl des Stoffes vermißt man freilich auch noch viel später den pädagogischen Takt und die Rücksicht auf die ethischen Ziele der Jugendbildung. Das Aufkommen der pädagogischen Zeitschriften und der Programme (seit 1822) trug zur Klärung der Ansichten über den Lesestoff viel bei. Die allmählich zur allgemeinen Geltung kommende Überzeugung, daß die Rücksicht auf die übrigen Lehrgegenstände und auf die Ziele der Bildung in den höheren Anstalten zum Teil einen andern und anders dargestellten und geordneten Lesestoff bedinge, als in der Volksschule, bewirkte bald das Erscheinen von speziell für höhere Schulen verfaßten Lesebüchern. Doch konnte noch vor 50 Jahren Rosenheyn in seinem (zu wenig beachteten) Buche: Über den deutschen Unterricht in Gymnasien, Königsb. 1832, außer den ursprünglich für Volksschulen verfaßten Lehrbüchern nur zwei als methodischen Anforderungen entsprechende, für Gymnasien bestimmte Lesebücher nennen: Hüllstetts Sammlung auserwählter Stücke aus den Werken deutscher Prosaiker und Dichter zum Erklären und mündlichen Vortragen für die unteren und mittleren Klassen von Gymnasien (2 Teile in 4 Abt. Düsseldorf 1830. 31) und das deutsche Lesebuch für mittlere Klassen von den Lehrern des Gymnasiums zu Helmstädt. Ein Lesebuch für die oberen Klassen, das Sprachproben und Lesestücke vom Nibelungenliede bis auf Klopstock enthalten müßte, wurde von ihm als wünschenswert bezeichnet. Ebenso vermißte Direktor August 1833 ein Lesebuch, welches den deutschen Unterricht auf höheren Anstalten begleiten könnte, und machte den Versuch, diesem Mangel der pädagogischen Litteratur abzuhelfen, in seinem „Allgemeinen deutschen Lesebuch", doch ist er über den ersten Kursus nicht hinausgekommen. Er enthält nur prosaische Stücke, wie nach ihm viele andere Lesebücher, die daneben den Gebrauch einer Gedichtsammlung voraussetzen. An solchen fehlte es damals längst nicht mehr, da das Deklamieren als eine der wichtigsten Übungen anerkannt, ja ungebührlich bevorzugt wurde. Seit dieser Zeit nun beginnt eine reiche Litteratur von Lesebüchern für die höheren Schulen und zugleich die lange Reihe jener Schriften, die teils als selbständige Bücher, teils als Abhandlungen in Programmen und Zeitschriften Aufgabe und Methode des deutschen Unterrichts allseitig behandelten. Bei aller Divergenz der Ansichten, die wol in der Universalität des Gegenstandes ihren Grund hat, war es ein Trost, daß mehr und mehr erkannt wurde, daß eine eindringende Lektüre gehaltvoller Werke der deutschen Litteratur das Fundament für den gesamten deutschen Unterricht sei. Diese Ansicht wurde überzeugend durch das Hickesche Buch (der d. Unt. auf d. Gym. 1842) begründet. Zu gleicher Zeit zeigte Ph. Wackernagel (d. Leseb. IV. T. 1842) in schlagender Weise die Wichtigkeit des Lesebuchs, als des neutralen Bodens, auf dem die streitenden Ansichten sich vereinigen ließen. Es sei für die Schule darum so wichtig, weil es der Notwendigkeit gegenüber, die nun einmal der Geist des Unterrichts sei, das Moment der Freiheit und Liebe einführe, weil es dem Geschmack die Richtung auf das Schöne gebe und einen gemütbildenden Einfluß übe, weil es auf freundliche Weise in die Litteratur einführe und endlich einen von allen Ansichten über den Sprachunterricht unabhängigen Einfluß auf die Sprachbildung habe. Der eigentliche Unterrichtsgegenstand des deutschen Sprachlehrers sei die Nationallitteratur; das Lesebuch müsse lauter darauf berechnete Stücke enthalten. Lesen, mündliches und schriftliches Reproducieren seien die Hauptübungen; Folge des Lesens und Reproducierens müsse das Auswendigwissen sein; ein Auswendiglernen, namentlich poetischer Stücke, sei verwerflich, wie andererseits auch das minutiöse Erklären. Mit seinen Ansichten über die Behandlung des Lesestoffs bildet Ph. Wackernagel einen Gegensatz zu Hiecke, der gerade eine Erläuterung nach den mannigfachsten Rücksichten und bis in das einzelnste hinein verlangte, weil ohne eine solche der Schüler überhaupt nicht lesen lerne. Auch gegenwärtig noch besteht dieser Gegensatz. Von vielen und vorzüg-

lichen Männern wird Wackernagels Ansicht gebilligt, so von R. v. Raumer, doch ist die Zahl derer, die Hieckes Weise folgen, viel größer, und in der That scheinen die Gegengründe, die man vorgebracht hat, weniger die Hieckesche Methode, als eine Übertreibung derselben zu treffen. Darin aber, daß der Unterricht in der Muttersprache schon im ersten Anfange an die Nationallitteratur anknüpfen solle, stimmen Hiecke und Wackernagel überein. Diese Forderung führte fortan entschiedener als früher zur Ausschließung alles kindlich Gemachten, eigens für die Jugend Zugerichteten und zur Wahl solcher Stücke, die nach Form und Inhalt für Volk und Gebildete gleich zugänglich sind, in denen man die rechte Nahrung für den jugendlichen Geist erblickte. Durch diese volkstümliche Richtung zeichnete sich vornehmlich Ph. Wackernagels Lesebuch 1841 aus. Freilich hatte man auch früher versucht, den Lesebüchern ein nationales Gepräge zu geben, aber man hatte dasselbe immer doch mehr durch den heimatlichen Stoff, als durch nationale Darstellung des Stoffes zu erzielen geglaubt. — War es die Hauptaufgabe des deutschen Unterrichts, den Schüler in den weiten Garten der Nationallitteratur einzuführen und ihm seine Schönheiten zu zeigen, so stellte sich mehr als früher die Notwendigkeit eines Lesebuchs auch für die oberen Klassen heraus. Zwar hatte man einen dürren Abriß der Litteraturgeschichte durch das Vorlesen von „Proben" illustriert. Je ernstlicher man aber die Einführung in die Nationallitteratur als Zweck des Unterrichts erfaßte, desto sicherer kam man zu der Überzeugung, daß jene Weise nicht die rechte sei, daß es sich vielmehr darum handle, auch diesen Unterricht auf die Anschauung, auf eingehende Lektüre einzelner Hauptwerke begründen zu lernen. Daß zu diesem Zwecke ein Lesebuch nötig sei, wurde und wird jedoch nicht allgemein zugegeben; man sagt, der Schüler müsse zu den Quellen selbst, zu den Werken der Schriftsteller geführt werden. Bis vor kurzem war dies Verlangen gar nicht zu realisieren, da bei den bisherigen hohen Preisen die Anschaffung der Hauptwerke den meisten Schülern sehr schwer werden mußte. Wenn nun dies Hindernis gegenwärtig auch teilweise gehoben ist, so ist doch ferner zu bedenken, daß der Jugend aus der Fülle des Stoffes nur das Beste und Schönste dargeboten werden darf, daß also aus Rücksichten auf die ethische und ästhetische Bildung der Jugend eine Auswahl geboten scheint. Wenn ferner eine Einsicht in den Entwickelungsgang der deutschen Sprache und Litteratur ermöglicht, wenn auch den übrigen Seiten des deutschen Unterrichts, der Metrik, Poetik, Stilistik eine sichere Grundlage gegeben, endlich Musterstücke für alle Arten der prosaischen Darstellung zum Zweck der mittelbaren Nachbildung geboten werden, wenn kurz gesagt der Lesestoff das Centrum des gesamten deutschen Unterrichts sein soll, so ist ein Lesebuch für obere Klassen gar nicht zu umgehen. Daneben werden freilich immer noch einzelne Werke Goethes, Schillers, Lessings, womöglich Uhlands in den Händen der Schüler sein müssen. Die in den oberen Klassen oft ungebührlich vernachlässigte Prosalektüre bedarf vorzugsweise eines Lesebuchs. In dem Jüngling regt sich bereits der philosophische Trieb, das Heimweh, der Trieb, überall zu Hause zu sein, wie Novalis so schön sagt. Eine Auswahl der Fassungskraft des jugendlichen Geistes angemessener, durch eine einheitliche Weltanschauung zusammengehaltener Stücke kann der allzeit gegenwärtige Weiser sein, der den Weg nach dem Heimatlande zeigt. Daß diese vielverschlungene Aufgabe in einem der bisher erschienenen Lesebücher nach allen Seiten befriedigend gelöst sei, wird von vielen bestritten, ja es wird behauptet, daß sie nicht gelöst werden könne, insbesondere würden da, wo die litterarhistorische Rücksicht neben anderen sich geltend mache, die übrigen Zwecke des Lesebuchs geschädigt. Demgemäß können wir auf dem Gebiet der Lesebuchlitteratur zwei verschiedene Richtungen unterscheiden. Die einen von der Überzeugung bestimmt, daß es nicht unbedingt Aufgabe der Schule sei, die Jugend mit der Nationallitteratur bekannt zu machen, sondern nur soweit als es die ethischen und ästhetischen Ziele der Erziehung gestatten, halten den ursprünglichen Zweck des Lesebuchs, eine Sammlung nach Inhalt und Form vollendeter Stücke zu sein, fest, indem sie weder auf chronologische Ordnung noch darauf Rücksicht nehmen, daß die Auswahl jede einzelne Schriftstellerindividualität charakteristisch repräsentiere. Sie ver-

zichten auf einen fortlaufenden litterarhistorischen Vortrag in der Schule und wollen die Jugend nur mit einigen Hauptwerken der Litteratur bekannt machen, wobei sie sich auf das bewährte gleiche Verfahren auf dem Gebiete der griechischen und römischen Litteratur berufen. Die andern meinen, das Bedürfnis der heranreifenden Jugend, das einzelne in einen innern Zusammenhang zu bringen, müsse befriedigt werden, sie halten gerade einen zusammenhängenden Vortrag der Litteraturgeschichte mit charakterisierenden Citaten für notwendig, freilich ohne damit die gründliche Lektüre einiger Hauptwerke und Biographie einzelner Schriftsteller auszuschließen. Sie ziehen darum den Lesebüchern die Litteraturbücher vor, litterargeschichtlich geordnete Mustersammlungen, in denen alle Zeiten durch die hervorragendsten Schriftsteller vertreten sind. Sie behaupten, das ethische Ziel brauche in solchen Sammlungen gar nicht in den Hintergrund gedrängt zu werden, die Rücksicht auf die Lauterkeit und Bildungskraft des Lesestoffes lasse sich sehr wol mit dem Streben nach relativer Vollständigkeit vereinigen. Letzteres führe nicht notwendig zur „Überhäufung des Schülers mit unverstandenem und bildungsarmem Stoff", so wenig wie man dies von dem historischen Unterricht sagen dürfe, wo doch auch vieles ohne Rücksicht auf seinen Bildungswert gelernt werden müsse. Ferner könne man nicht bloß in den oberen Klassen „auch solches lesen, was der logischen, ethischen, ästhetischen Kritik Blößen giebt", sondern man müsse es. Die bloß staunende Bewunderung der Schöpfungen des deutschen Dichtergeistes müsse allmählich in ein immer deutlicher werdendes Bewußtsein von den Gründen des Wohlgefallens übergehen, die Fähigkeit der Unterscheidung des Guten und Bösen, Schönen und Häßlichen müsse entwickelt werden, weil ohne dies der Schüler der Einwirkung des Schädlichen, das ihm in schöner Hülle entgegentritt, rettungslos preisgegeben wird. Wo sind denn übrigens, sagt man weiter, die vielgerühmten tadellosen Musterstücke zu finden, wo der approbierte sittlich-ästhetische Maßstab, mit dem der Lesestoff zu messen? Sind denn nicht die Urteile über den Bildungsgehalt und den ästhetischen Wert sowol einzelner Stücke, wie der Gesamtwerke eines Schriftstellers sehr verschieden? Während nach dem einen „die ganze Messiade den Schüler durchfluten", eine anhaltende Lektüre für die Sekunda sein soll, begnügt sich ein anderer mit der Betrachtung einiger Oden und Partieen aus dem Messias und warnt, den Schüler längere Zeit in diesen Kreis zu bannen; der eine will die Jünglinge sich in Jean Paul vertiefen lassen, der andere zuckt lächelnd die Achsel darüber. Nur ja nicht den Nathan! rufen die einen, die andern fürchten einen neuen Glaubenskrieg, wenn der Nathan nicht fleißig gelesen wird; in den meisten Lesebüchern stehen die Grenadiere von H. Heine, sie werden mit großer Vorliebe von den Schülern deklamiert, plötzlich beweist ein besorgter Pädagog, daß das Gedicht undeutsch und unsittlich sei; der eine nennt den König von Thule unter den Mustern der episch-lyrischen Gattung, ein zweiter will sich noch erlauben, das Gedicht ohne Bemerkungen bloß vorzulesen, die Schüler in bewundernder Anschauung nachempfinden zu lassen, ein dritter sagt, es gehöre überall hin, nur nicht in die Klasse. Bei dieser Divergenz der Ansichten, bei der Verschiedenheit in der philosophischen, geschichtlichen, ästhetischen Bildung und Richtung der Lehrer ist nicht zu erwarten, daß selbst diejenigen Bücher, welche darauf verzichten, Litteraturbücher zu sein, vielmehr nur den idealen Zweck des Lesebuchs verfolgen, Entwickelung des Denkvermögens, Belebung und Leitung der Phantasie, Bildung des Gemüts, daß selbst diese jemals allen Anforderungen genügen werden. Darum, so schließt man, ist gegen die Erweiterung des Lesebuchs zum Litteraturbuche nichts Gegründetes einzuwenden, es müßte denn die Befürchtung sein, daß das Streben nach relativer Vollständigkeit das Buch entweder zu einem Folianten anschwellen lassen oder zu einer so dürftigen Berücksichtigung der einzelnen Schriftsteller zwingen würde, daß von einer Erkenntnis der Individualität und ihrer schriftstellerischen Eigenart, sowie von einer Einsicht in den Gang der litterargeschichtlichen Entwickelung gar nicht die Rede sein könnte, der Zweck des Buches nach dieser Beziehung also doch wieder verfehlt würde. Diese Befürchtung ist in der That nicht ungegründet, wenn auch die Erfahrung zeigt, daß durch wohlberechnete Auswahl jenen Übelständen begegnet werden kann. Für die

älteren Perioden der Litteraturgeschichte ist jedenfalls nur so viel Material aufzunehmen, als schulmäßig bewältigt werden kann; denn hier, wo der sprachlichen und sachlichen Schwierigkeiten so viele zu überwinden sind, auf die Privatthätigkeit des Schülers zu rechnen, ist unzulässig. Da ferner von der Beschäftigung mit kurzen, an sich unverständlichen Bruchstücken kein Erfolg zu erwarten ist, selbst der nicht, daß sie die Neugierde reizen, da also nur vollständige und abgeschlossene Ganze zu brauchen sind, so wird man auch von der relativen Vollständigkeit absehen und sich mit umfangreichen Abschnitten aus wenigen Hauptwerken begnügen müssen, wenn man nicht auf jeden bildenden Einfluß der Lektüre verzichten will. Aus der Litteratur des 18. und 19. Jahrhunderts kann reicheres Material genommen werden, da hier manches der Privatlektüre überlassen werden kann. Da nun von Goethe, Schiller, Lessing bei den geringen Preisen der Einzelausgaben kein umfangreicheres Werk aufgenommen zu werden braucht, so kann ein Litteraturbuch auch bei mäßiger Stärke das für die Schule Notwendige enthalten; es muß nur nicht zugleich den Freunden „deutscher Litteratur" dienen, ihnen die Anschaffung der Klassiker ersparen wollen, es muß mit einem Wort die encyklopädische Behandlung aufgeben. Unsere Jugend bekommt sonst „von zu vielen Dingen eine oberflächliche gegenstandlose Kenntnis, welche durch das Mißverhältnis zu der jugendlichen Art und Thätigkeit, durch den Mangel aller Anschauung nicht bildet und nährt, sondern sättigt, übersättigt und den Trieb einer selbständigen Bildung und Erkenntnis und des Strebens nach den Höhen tötet" (F. Rieck, Päd. Briefe, S. 243). Die Frage: was soll gelesen werden? ist, nachdem sie von Hiecke und F. J. Günther in ihren bekannten Schriften mit Gründlichkeit erörtert worden, neuerdings wieder von H. Pröhle (der deutsche Unterricht in seinem Verhältnisse zur Nationallitteratur, 1865) und besonders von E. Laas (der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten, 1872 und der deutsche Aufsatz in den oberen Gymnasialklassen, 1. Abt. 1877, 2. Abt. 1878) aufgenommen und gefördert worden, der zahlreichen Abhandlungen in Programmen und Zeitschriften nicht zu gedenken, die den Bildungsgehalt einzelner Werke untersuchen. Die Ansicht, daß die Lektüre Ausgangs- und Mittelpunkt auch der litterarhistorischen Unterweisung sein müsse, ist gegenwärtig kaum noch bestritten; nur über Material und Umfang der Lektüre und der darauf zu erbauenden litterargeschichtlichen Kenntnisse ist man nicht einig, wird es voraussichtlich auch, und ohne Schaden für die Sache, nie werden. — Erscheint nach der bisherigen Erörterung eine Verbindung des litterarhistorischen Zweckes mit dem allgemeinen Zwecke der Lesebücher wol ausführbar, so kann noch einiger Zweifel darüber herrschen, daß sich zugleich auch der formelle Zweck erreichen lasse. Das Lesebuch soll die Hauptformen der prosaischen und poetischen Darstellung durch Beispiele veranschaulichen und Stoff zu praktischen Übungen, insbesondere aber Musteraufsätze geben. Hinsichtlich des letzten Punktes begegnet man, wie die Klagen zahlreicher Herausgeber von Lesebüchern bezeugen, der großen Schwierigkeit, daß für manche Arten des Schulaufsatzes gar keine Vorbilder von bedeutenden Schriftstellern vorhanden sind, so z. B. für die Chrie; man müsse zur Ausfüllung dieser Lücke Aufsätze von Schriftstellern entlehnen, die sonst in dem Lesebuche nicht zu berücksichtigen wären und die eben darum in den Augen des Schülers eine Wichtigkeit erhielten, die ihnen nicht zukäme. Indeß ist die Schwierigkeit nicht so groß, wenn man sich nur hütet, mit haarspaltender Pedanterie die Arten in zahlreiche Unterarten zu zerlegen und für jede Musterstücke zu suchen. Die Notwendigkeit, den Schüler in allen einzelnen Arten prosaischer Darstellung zu üben, hat Hiecke (S. 269) mit Recht geleugnet. „Das Natürliche wird doch wol sein, daß man nur in denjenigen Formen, welche am häufigsten vorkommen und vorkommen müssen, tüchtig geübt wird, die an diesen gewonnene Schule wird sich dann schon selbst auf jede andre Leistung, die nicht eines besondern Talentes bedarf, übertragen." Bei derartiger Beschränkung fehlt es, wie zahlreiche Lesebücher beweisen, keineswegs an Vorbildern.

Die dargelegten Ansichten über das Verhältnis des Lesestoffes zur Gesamtbildung und zum deutschen Unterricht insbesondere haben denn nun seit fünfzig Jahren die Lese-

bücher in sehr manigfacher Weise gestaltet, je nachdem die individuelle ästhetische, philosophische, religiöse Richtung der Verfasser sich geltend machte und bald dieser, bald jener Lehrzweck in den Vordergrund gestellt wurde. Noch vermehrt wurde die bunte Manigfaltigkeit durch die Rücksicht auf die Verschiedenheit der Ziele und Lehrmittel der höheren Bildungsanstalten. Eine Realschule schien ein anderes Lesebuch zu verlangen, als das Gymnasium, die Töchterschule ein anderes als die Knabenschule. Manche Lesebücher wider glaubten, vieles bringend jedem etwas zu bringen und suchten der ganzen Welt zu dienen, indem sie sich zugleich für den Selbstunterricht, für Freunde der deutschen Litteratur u. s. w. bestimmten. Thilo hat sehr richtig gesagt, ein Lesebuch sei das bestimmteste pädagogische Glaubens- und Lebensbekenntnis eines Schulmannes, das es geben könne. Eine Musterung der reichen Lesebuchlitteratur ergiebt, daß in vielen Sammlungen dies Kredo sehr bestimmt sich ausspricht, daß aber auch ein sehr großer Teil der Herausgeber fast bewußtlos den Vorgängern nachgegangen ist. Auf eine Besprechung auch nur der wichtigsten Erscheinungen müssen wir verzichten, es kann hier nur von den Anfängen und den Hauptrichtungen die Rede sein. Etwa bis vor vier Jahrzehnten behaupteten die reinen Lesebücher das Feld; das erste zu weiterer Verbreitung gekommene Lesebuch, welches auf der obersten Stufe zugleich Litteraturbuch sein sollte, war das 1841 von Nik. Bach herausgegebene, das in 3 Stufen zu je 2 Abteilungen einen methodisch geordneten Lehrstoff für die 6 Klassen des preußischen Gymnasiums lieferte, in welcher Einrichtung Hüllstetts Sammlung vorangegangen war. Eine reichhaltige, mit feinem Takt gewählte Sammlung für untere und mittlere Klassen bot Magers deutsches Lesebuch, 3 Bände, 1840, in Rücksicht auf Manigfaltigkeit des Inhalts und der Darstellungsformen wol vollständiger als jedes andere unter den älteren Lesebüchern. Nach einer entschieden christlichen und nationalen Haltung trachtete vor allen Ph. Wackernagels Lesebuch, 3 Bände, 1841. Unter den älteren bloß Prosa enthaltenden Lesebüchern sind Hieckes Handbuch deutscher Prosa für obere Gymnasialklassen (1835) und Deutsches Lesebuch für die mittleren Klassen von Gymnasien und Realschulen (1837) wegen ihres vortrefflichen und reichhaltigen Materials vor allen zu nennen, unter den bloß Gedichte enthaltenden die 1836 von Echtermeier begründete, später von Hiecke, dann von Eckstein, zuletzt von Masius herausgegebene Sammlung. Manche Lesebücher suchten mehr spezielle Zwecke zu erreichen. Eigentümlich nach Auswahl und Tendenz sind z. B. Fr. Haupts deutsche Prosa. Ein christliches Lebensbild, 1841 und J. Rupps Mustersammlung der Beredsamkeit, I. Abt., für Prima, 1842. Jener hat sich die Aufgabe gestellt, „das ganze Leben nach Kunst, Wissenschaft, Familie, Staat, Kirche, Gott und Natur im verklärenden Lichte des Evangeliums dem jugendlichen Gemüte zur hingebenden Beschauung und Aneignung mittels des deutschen Sprachunterrichts darzubieten und zwar — gleichsam eine Profanbibel — in vollendeten Darstellungen unserer größten, vom Lichtstrahl des Evangeliums am tiefsten durchdrungenen Geister". Das Buch ist mehr eine prosaische Nationalkonkordanz, eine Blumenlese vortrefflicher Gedanken und Aussprüche, als ein Schullesebuch, dazu fehlt den einzelnen Stücken die breitere Entfaltung der Gedanken; Resultate des Denkens werden dargeboten, nicht die Genesis derselben, auch liegt vieles außerhalb des Gesichtskreises selbst der gereifteren Schüler. Rupps Mustersammlung hat den Zweck reden zu lehren, eine Aufgabe, deren Lösung, wie man jetzt oft behaupten hört, nicht Sache der Schule ist. Die Schule als Humanitätsanstalt habe, so erklärt die Vorrede, vor allem zur Sittlichkeit zu erziehen. Die Kunst der Rede nun habe den einen Zweck, sittliche Gesinnung zu offenbaren und zu unterstützen. Darum müsse der stilistische Unterricht vor allen ein Unterricht in der Beredsamkeit werden. Schon Hiecke habe mit Recht die stilistischen Übungen in der obersten Klasse auf das Gebiet der Rede und der Abhandlung beschränkt, aber von der letztern müsse noch die streng wissenschaftliche Abhandlung ausgeschlossen werden. Demgemäß bietet die Mustersammlung nur Stücke, welche dem Gebiete der Beredsamkeit im weiteren Sinne (Polemik und Satire eingeschlossen) angehören; die Auswahl ist durch die Rücksicht bestimmt, daß der Schüler

einst in die nationale, bürgerliche, kirchliche Gemeinschaft als thätiges Mitglied einzutreten habe. Es läßt sich nicht leugnen, daß der dem Buche zu Grunde liegende Gedanke, den deutschen Unterricht auf der obersten Stufe vornehmlich in den Dienst der sittlichen Bildung zu stellen, ein äußerst beachtenswerter war und daß er dazu beitrug, die Vorliebe für eine ästhetisierende Auswahl des Lesestoffs, wie sie vor 40 Jahren vorherrschte, auf das richtige Maß zurückzuführen. So wenig für das Volksschullesebuch und die unteren Stufen des Lesebuchs für Gymnasien und Realschulen den eigens für die Jugend gemachten spezifisch christlichen oder moralischen Erzählungen das Wort geredet werden kann, die oft „durch eine verschwenderische Anwendung von Effekten der Wunder Gottes in der innern und äußern Führung des Menschen zum Glauben und zur Tugend locken wollen" (Kühner, Päd. Zeitfragen, S. 114), so wenig ist für die obere Stufe eine Reihe moralischer Vorlesungen oder eine Postille zu verlangen; aber gewiß zu beherzigen ist die dem Ruppschen Buche zu Grunde liegende, auch sonst vielfach ausgesprochene Ansicht, daß man die Ausbildung der spezifisch moralischen Gefühle für Recht, Wahrheit, Pflicht, Tugend gegenwärtig zu wenig beachte, „weil man mit dem Rationalismus auch die Moral, das Hauptbollwerk desselben, aufgeben zu müssen meinte". (Neue Jahrb. f. Phil. u. Päd. Bd. 78 S. 351.) Dem Jüngling, der nahe daran ist ins Leben zu treten, wo ihn ein Chaos socialer, politischer, religiöser Meinungen empfängt, müssen feste Punkte gewiesen werden, an denen er sich in diesem Wirrwarr orientieren kann. Er muß die Stellung seines Volkes in der Geschichte der Menschheit erkennen, aus dem Studium des Entwickelungsganges großer Charaktere zur rüstigen Thatkraft erwärmt werden, aus der Kenntnis des nationalen Lebens in Vergangenheit und Gegenwart Einsicht in die großen Aufgaben, an deren Lösung er mitarbeiten soll, gewinnen. Dem Jüngling diese Hodegetik fürs Leben mitzugeben, dazu ist der deutsche Unterricht vornehmlich berufen; es muß nur der Lesestoff so gewählt werden, daß darin des deutschen Volkes Seele sich deutlich ausprägt, daß sein Dichten und Denken, Lieben und Hassen in anschaulicher Lektüre sich abspiegeln. Das Streben, derartigen Anforderungen zu genügen, ist in den neueren Lesebüchern fast durchgängig sichtbar, wenn freilich auch in den eigentlichen Litteraturbüchern durch das Streben nach relativer litterarhistorischer Vollständigkeit vielfach paralysiert. Bücher, wie die oben besprochenen, die sich auf eine bestimmte Form der Prosa beschränken, setzen daneben noch den Gebrauch eines eigenen Litteraturbuches voraus, da sie die sprach- und litterar-geschichtlichen Aufgaben des deutschen Unterrichts nicht zu lösen vermögen. Die Trennung der Poesie und Prosa hat man jedoch in neueren Büchern fast durchweg aufgegeben. Der Gefahr, durch Verbindung beider die Lesebücher zu Folianten anzuschwellen, sucht man dadurch zu begegnen, daß man jeder Klasse ein besonderes Buch zuweist. Auch so läßt sich die dem deutschen Unterricht von Rupp gestellte Aufgabe, die Seele des Jünglings mit nationalem Ethos zu erfüllen, lösen, wenn man nur in den früheren Abteilungen des Lesebuchs darauf Rücksicht nimmt. — Ein charakteristischer Bestandteil der eigentlichen Litteraturbücher sind die Stücke in älterem Deutsch. Auch im Volksschullesebuch findet man bisweilen einzelne Proben. Hier haben sie weiter keinen Zweck, als daß der Schüler erfährt, man habe früher anders gesprochen, eine Erkenntnis, die er ohnedies schon an der Lutherschen Bibelübersetzung gewinnt. In die Lesebücher für die obere Stufe der höheren Schulen fanden sie aus Rücksichten auf den Unterricht in der Litteratur Aufnahme, doch ist man längst zu der Überzeugung gekommen, daß eine bloß dilettantische Beschäftigung mit dem Altdeutschen, das bloße Lesen der Sprachproben, verbunden etwa mit einem Herumraten an den unbekannten Wörtern, schädlich und daß an Stelle dessen die Lektüre von Übersetzungen vorzuziehen sei. Dagegen veranlaßte das Streben, den Schüler in den blütenreichen Garten der mhd. Litteratur einzuführen und ihn mit der historischen Entwickelung der Muttersprache bekannt zu machen, die Absonderung des Lesestoffs in älterem Deutsch aus dem Litteraturbuch. Es erschienen altdeutsche Lesebücher mit Formenlehre und Glossar und man begann hier und da den altdeutschen Sprachunterricht mit philologischem Ernst zu betreiben. Man be-

folgte den richtigen Grundsatz, sich bei der Auswahl des Stoffes auf wenige Werke zu beschränken. Bei einer gründlichen Beschäftigung mit einigen Hauptwerken war ein Eindringen in den Geist und das Wesen der älteren Sprache und Kultur zu hoffen, was durch hunderte von Bruchstücken niemals erreicht werden konnte. Die Vertrautheit ferner mit einigen Werken mußte den Schüler auch befähigen, „bloß geschichtliche Berichterstattungen über andere ähnliche Werke mit Nutzen zu hören oder zu lesen, und mußte die Lust erwecken, sich später einmal selbstthätig mit einem bloß geschichtlich bekannt gewordenen Werke zu beschäftigen". Die Herausgeber aller dieser Lesebücher giengen, so weit uns bekannt, von der Ansicht aus, daß die Beschäftigung mit dem Altdeutschen den beiden obersten Klassen zufalle. In neuerer Zeit ist auch die Meinung ausgesprochen worden, daß, wenigstens an Realschulen, das Mittelhochdeutsche von unten auf gelehrt werden soll. An Lehrmitteln für einen derartigen Betrieb fehlt es noch; ob der Vorschlag überhaupt viele Freunde finden wird, ist mehr als zweifelhaft. — Um den Unterricht in der älteren deutschen Sprache und Litteratur nicht von dem übrigen deutschen Unterricht zu isolieren, haben neuere Lesebücher die altdeutschen Lesestücke nebst den zur Präparation erforderlichen Hülfsmitteln wieder mit dem Lesestoff aus späterer Zeit vereinigt, so z. B. die Lesebücher von Hopf und Paulsiek, Schauenburg und Hoche. Für alle diese Bücher ist durch die revidierten Lehrpläne für die höheren Schulen Preußens vom 21. März 1882 eine neue Situation geschaffen worden. In die dem deutschen Unterricht gestellte Lehraufgabe ist nicht aufgenommen: Kenntnis der mittelhochdeutschen Sprache und Lektüre mittelhochdeutscher Werke. „Vorausgesetzt wird dabei, daß die Schüler aus guten Übersetzungen mittelhochdeutscher Dichtungen einen Eindruck von der Eigentümlichkeit der früheren klassischen Periode unserer Nationallitteratur gewinnen." Die Lesebücher werden daher, sofern sie in preußischen Schulen Verwendung finden wollen, statt der mittelhochdeutschen Dichtungen eine Auswahl von Übersetzungen aufnehmen müssen, wie es auch bereits von J. Hense (Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten u. s. w. 1. T. Dichtung des Mittelalters) ausgeführt worden ist.

Nachdem wir so die allmähliche Entwickelung der Ansichten über die allgemeinen Zwecke des Lesebuchs und die Stellung desselben in dem Organismus der Lehrmittel darzulegen versucht, bleibt uns noch übrig, gewisse exoterische Eigenschaften desselben, sowie Anordnung, Einteilung, Auswahl des Stoffes mit Rücksicht auf jene allgemeinen Zwecke zu besprechen. In dem Gespräch über den Unterricht in der Muttersprache (Ph. Wackernagel, d. Leseb., 4. T.) begründet Karl sein beifälliges Urteil über das Lesebuch zunächst durch den Satz: „Druck und Papier sind vortrefflich." Er fügt hinzu: „Ist es denn nicht also, daß uns diese Dinge zuerst ins Auge fallen, angenehm oder unangenehm? Und loben wir es schon an jedem andern Buche, wenn das Äußere sich freundlich ausnimmt, wie viel mehr an einem Buche, das man täglich liest, das die Jugend liest, an einem Schulbuche. Wir haben deren nicht viel, welche sich in dieser Hinsicht auszeichnen. Ich stelle mir vor, daß dein Lesebuch schon vermöge seines saubern Druckes und der gefälligen symmetrischen Einrichtung auf die jungen Leser eine gute Wirkung haben muß." Auf das gefällige Äußere und besonders auf Haltbarkeit ist bei dem deutschen Lesebuche um so mehr Rücksicht zu nehmen, da dieses in der Regel mehrere Jahre hindurch ein vielgebrauchtes Buch ist und der Schüler auch als Erwachsener noch oft und gern zu ihm soll zurückkehren können. In diesen Punkten lassen namentlich einige Volksschullesebücher noch recht viel zu wünschen übrig, die für höhere Schulen bestimmten Lese- und Litteraturbücher entsprechen jetzt fast durchweg billigen Anforderungen, manche sind sogar bei äußerst geringem Preise glänzend ausgestattet, wie das Lesebuch für die Latein- und Realschulen Württembergs, zu dem freilich ein Staatsbeitrag bewilligt worden war. Es wäre wünschenswert, daß dieses Beispiel Nachahmung fände. Die Rücksicht auf Raumersparnis zwingt oft zu einem so kompressen Druck, daß die Augen der Schüler darunter leiden müssen. — Eine Differenz herrscht im Druck von Gedichten. In den meisten Lesebüchern sind die Verse zeilenweise gedruckt, in vielen, namentlich für

die Volksschule bestimmten, wie Prosa, so daß nur mit jeder neuen Strophe ein Absatz beginnt. Auch Magers Lesebuch ist so eingerichtet; dabei sind die Verse numeriert, außerdem immer die fünfte Zeile am Rande beziffert, eine Anordnung, die das Auge beunruhigt. Freilich wird durch diese Art des Druckes Raum erspart, aber dabei geht der Vorteil verloren, daß der Vers, der für das Ohr ein Ganzes ist, auch dem Auge als solches erscheint. Daß die Schüler durch jene Einrichtung etwa vom leiernden Lesen abgehalten werden sollen, ist wol nicht anzunehmen. Abweichungen bemerken wir ferner im Gebrauch der großen Anfangsbuchstaben. Steht jeder Vers in einer besondern Zeile, so ist es üblich, auch jedem den großen Anfangsbuchstaben zu geben; ist jenes nicht der Fall, so ist es wol vorzuziehen, den Versanfang nicht durch die Majuskel zu markieren; bei dem ganz begründeten Streben, den Gebrauch derselben einzuschränken, vielleicht auch im ersteren Falle, doch usus tyrannus. Man könnte freilich hinsichtlich dieses Punktes, noch mehr aber in Beziehung auf die Orthographie sagen, die Schule habe sich um das im Leben Recipierte nicht zu kümmern, wenn sie es als mangelhaft erkenne; wie solle die so willkürliche Schreibung umgeformt werden, wenn die Schule nicht damit vorgehe, die doch die einst schreibende und lesende Generation erziehe. Wir sehen indes, daß Versuche radikalerer Umgestaltung an dem Widerstande des Lebens scheitern. Die von Vilmar besorgte 3. Auflage des Bachschen Lesebuches war aus sprachgeschichtlichen Gründen von der gemeinüblichen Schreibweise vielfach abgewichen, in der 4., von Koberstein besorgten, wurde auf Wunsch der Verlagsbuchhandlung die letztere widerhergestellt. Es muß daher behutsam vorangegangen werden, wenn man dem Usus Boden abgewinnen will; da wo die Schreibung feststeht, muß sie vorläufig beibehalten werden, auch wenn sie wissenschaftlich nicht zu rechtfertigen ist. Daß die Verfasser von Lesebüchern den Bewegungen auf dem Gebiete der Orthographie gefolgt sein müssen, ist selbstverständlich; ohne gründliches Studium dieser Frage sollte niemand ein Lesebuch schreiben. Weil hinsichtlich der Orthographie und Interpunktion das Lesebuch für Lehrer und Schüler maßgebend sein muß, so ist durchgängige Gleichförmigkeit erforderlich. In denjenigen Ländern, wo ein amtlich recipiertes System der Rechtschreibung nicht besteht, thun die Herausgeber gut, ihre Abweichungen von der üblichen Schreibung in einem Anhange zusammenzustellen, sonst könnte leicht der Fall eintreten, daß Schrift und Druck nicht übereinstimmen. Die Verfasser der Lesestücke müssen sich die kleine Uniformierung schon gefallen lassen. Nur da, wo Abweichungen zum Charakteristischen eines Schriftstellers gehören, wird die Eigentümlichkeit erhalten bleiben müssen, dann ist aber in einer Anmerkung darauf hinzuweisen. Die Verabschiedung des Apostrophs in der Prosa und große Einschränkung seines Gebrauchs in der Poesie hat schon Lehmann in seinem Lesebuche 1535 durchgeführt, andere, vornehmlich durch Simrocks und W. Wackernagels Vorgang bestimmt, sind gefolgt. Auch die „Sperrschrifteselsbrücken" hat Lehmann verworfen und den Gebrauch der Gänsefüßchen bedeutend beschränkt. Gegen die Totensteine der aus- und abgefallenen Vokale sprach vor einiger Zeit wider Karl Weinhold (über deutsche Rechtschr. S. 28) und gegen die Gänsefüßchen H. R. Hildebrand (vom deutschen Sprachunt. S. 100) ein mahnendes Wort. Die meisten Lesebücher sind in diesen Punkten inkonsequent. Ungleichmäßigkeit in der Interpunktion ist noch weniger zu gestatten; wie von manchen Herausgebern aber absichtlich bald ihre eigne Interpunktion, bald die der Originale befolgt werden kann, ist uns unverständlich. So verfährt der Verfasser eines für Präparanden- und Bürgerschulen bestimmten Lesebuches, er wollte „der Kritik Raum geben". Mängel oder gar Fehler sind in einem Buche für diesen Standpunkt, das zunächst Musterbuch sein soll, nicht am Orte; sie verursachen Unsicherheit bei dem Schüler und verleiten ihn, nach der Besprechung die richtigen Zeichen zu setzen. — Wenn vollständige Aufsätze eines Schriftstellers aufgenommen werden, so müssen sie auch die Überschriften erhalten, die der Verfasser ihnen gegeben. Bruchstücke aus größeren Ganzen müssen von den Herausgebern mit Überschriften versehen werden. Sie ganz wegzulassen, wie hier und da geschehen, ist darum unthunlich, weil in jenem Falle ein

Raub an den Verfassern begangen wird und weil der Vorteil, „durch Auffindung bedeutsamer Überschriften den Scharfsinn zu üben", den Schülern auch dann nicht zu entgehen braucht, wenn der Gegenstand im allgemeinen bezeichnet ist. Für zweckmäßig halten wir es auch, den Namen des Verfassers bei jedem Stücke anzugeben. — Unter den neueren Volksschullesebüchern sind sehr viele mit zum Teil vortrefflichen Illustrationen versehen, z. B. das Lesebuch von H. F. Flügge, der Kinderschatz von K. Runkwitz, der goldene Hausschatz von Gabriel und Supprian u. a. Dieses Hülfsmittel zur Hervorrufung lebendiger Anschauungen der realen Welt ist noch mehr, als bis jetzt geschehen, zu beachten. Aber lieber gar keine Abbildungen, als solche, in denen man den dargestellten Gegenstand kaum wieder erkennt. Lesebücher für höhere Anstalten, denen Bilder beigegeben sind, giebt es nur wenige. Götzinger, der mit Recht Erklärung von Bildern für eine treffliche Art von Aufsätzen hielt, fügte in seinem Lesebuche II. T. der Goetheschen Erklärung dreier Landschaften von Ruysdael und der Lichtenbergischen zweier Kupferstiche von Hogarth, die entsprechenden Nachbildungen in Holzschnitt oder Stahlstich bei. — Die Frage, ob dem Text auch Anmerkungen beizugeben seien, ist für die untern Stufen des Lesebuchs zu verneinen. Der Lehrer sei allein Interpret. Es schadet gar nicht, wenn bei Stücken, die zur häuslichen Vorbereitung aufgegeben sind, der eine oder andere Ausdruck dem Schüler unverständlich bleibt. Rochow ließ später sogar die Nutzanwendung oder Lehre bei seinen Erzählungen fort, damit „das Kind den Verstand des Lehrers nicht mitzukaufen nötig habe". Will man aber eine Erklärung mundartlicher Ausdrücke, wissenschaftlicher, technischer Bezeichnungen u. dgl. beigeben, damit der Schüler ein Mittel zur selbständigen Widerholung in der Hand habe, so möge man sie in einen Anhang verweisen. Anmerkungen unter dem Text wirken zerstreuend und hindern sicheres Lernen. Bei Lesebüchern für obere Klassen ist es eher gestattet, eine Bemerkung unter den Text zu setzen, etwa eine instruktive Abweichung in der Lesart, die ältere Fassung einer Stelle, eine Verweisung auf Parallelstellen. Manche Bücher bringen noch Anhänge verschiedenen Inhalts, die Volksschullesebücher das Einmaleins, Lieder nebst den Melodieen, Belehrungen über allerlei Gegenstände und Verhältnisse des praktischen Lebens, wie über Zeitrechnung und Kalender, Münzen, Maße, Gewichte, über die Rettung der Nebenmenschen aus Gefahren u. s. w.; die weitergehenden Lesebücher bringen grammatische, stilistische, biographische Anhänge, Formulare für Briefe, Geschäftsaufsätze, Aufgaben und Materialien für stilistische Arbeiten, alles ganz dankenswerte Zugaben und zur Unterstützung des Privatstudiums dienlich. Gotthold (Schriften, III, S. 146) wünscht, daß den Handbüchern der deutschen Litteratur, wie es bei griechischen und römischen Autoren geschieht, Verzeichnisse der Namen, der Sachen, des sprachlich, poetisch, rhetorisch Wichtigen, der Versarten, der zur Deklamation besonders geeigneten Stücke, der prosaischen Stellen, die zu metrischen Übungen brauchbar sind, beigefügt werden. Ein weites Feld für philologische Akribie, deren Nutzen auf diesem Gebiete uns freilich nicht einleuchtet. Die Namen und Sachen sind durch die gewöhnlichen Inhaltsverzeichnisse hinlänglich bezeichnet, das übrige wird besser in der Form von Abrissen behandelt, etwa wie sie Viehoff seinem Handbuch der Nationallitteratur beigefügt hat. — Hinsichtlich des Umfangs des Lesebuchs im ganzen und in seinen einzelnen Teilen läßt sich keine Vorschrift geben, auch die negative nicht, daß das Buch nicht an Überfüllung leide. O. Lange (d. d. Leseb. als Mittelpunkt des Lehrstoffes und d. Lehrkunst S. 33) meint, es dürfe nicht mehr enthalten, als innerhalb seines Lesekursus schulmäßig verarbeitet werden könne. Abgesehen davon, daß von verschiedenen Lehrern auch ein verschiedenes Maß von Zeit zur Verarbeitung des nämlichen Stoffes beansprucht werden wird, so ist die Fülle sicherlich der Magerkeit vorzuziehen, weil sie den Schüler treibt, das Buch auch ohne Veranlassung seitens der Schule öfter in die Hand zu nehmen. Dem Lesebuch für die oberste Stufe höherer Lehranstalten ist um so weniger eine Grenze zu ziehen, als hier vieles dem Privatstudium überlassen werden muß. Lange hat selbst in seinem Sprachschatz der deutschen Litteratur ein so reiches Material gegeben, daß von einer schulmäßigen Bewältigung

desselben wol kaum die Rede sein kann. — Viel erörtert ist die Frage nach der Einteilung des Lesestoffs mit Rücksicht auf die Klassenzahl. Die Einteilung in Bände halten wir für ein notwendiges Übel, dessen nachteilige Folgen man möglichst zu beschränken hat. Wenn mit Recht an Inhalt und Form sämtlicher Lesestücke die Forderung gestellt wird, daß jeder Gebildete daran Interesse und Vergnügen finden kann, daß also für den Schüler der obern Klassen auch der erste Lesestoff nicht wertloses Material werden kann, so ist die Vereinigung des ganzen Lesestoffs an sich geboten. Nur die Rücksicht, daß ein solches Buch wegen seines Umfanges schwer zu handhaben und durch den langjährigen Gebrauch vor der Zeit zerstört sein möchte, gebietet eine Teilung. Warum will man sich dann aber nicht mit einem höchstens dreibändigen Lesebuch für untere, mittlere, obere Klassen begnügen? Wenn von den Früchten des Unterrichts nicht gar zu viel verloren gehen soll, so ist es nötig, daß das in einer Klasse erworbene Kapital in der folgenden gut verwaltet werde. Stücke, wenigstens poetische, die schon in untern Klassen gelesen und gelernt worden, können ohne Gefahr des Überdrusses selbst in den obern von neuem gelesen und in einer dem höhern Standpunkt entsprechenden Weise erläutert werden. Wie fördert es ferner das gründliche Verständnis eines Stückes, wenn man zum Zweck der Vergleichung Material aus höheren oder tieferen Stufen herbeiziehen kann! Endlich sind auch die Klassenstandpunkte der einzelnen gleichnamigen Anstalten so verschieden, daß der Lehrer in der Wahl der Lektüre nicht allzusehr beschränkt werden darf. Alle diese Rücksichten machen eine Vereinigung mehrerer Klassenkurse wünschenswert. Bone, dessen Lesebuch in seinem ersten Teil den Stoff für 4 Gymnasialklassen giebt, sagt mit Recht: „Ein gutes Lesebuch muß zugleich mit dem Geiste des Schülers aufwachsen, d. h. ihm auf jeder Bildungsstufe neue Nahrung geben und neue Quellen öffnen — ähnlich wie ein schönes Gedicht uns mit fortschreitender Erfahrung immer neue Tiefen des Gemüts zeigt.“ Die Befürchtung, daß bei einer solchen Einrichtung des Lesebuchs „die Schüler sich durch Vorweglesen auf Jahre hin den Reiz eines neuen Lesestückes rauben“ (Lippstadt, Prog. d. Realsch. 1863, S. 33) ist von keiner Bedeutung, da auch bei jeder andern Teilung der wißbegierige Schüler in den ersten 14 Tagen sein Lesebuch durchflogen haben wird. Den Reiz der Neuheit giebt auch dem oft gelesenen Stücke die Behandlung des Lehrers. Der Willkür des Schülers, die sich namentlich in der Wahl der zu memorierenden Gedichte wol einmal vergreifen könnte, läßt sich durch die an vielen Anstalten getroffene recht zweckmäßige Einrichtung vorbauen, wonach durch die Konferenz eine Anzahl von Gedichten bezeichnet wird, die gelernt werden sollen, während daneben noch andere nach der Wahl der einzelnen Lehrer gelernt werden können. Auf dieselbe Weise kann auch ein Cyklus prosaischer Lesestücke festgesetzt werden, „die auch unter dem Gesichtspunkt der Konzentration des Unterrichts, um den historischen, geographischen, naturwissenschaftlichen Disciplinen in die Hände zu arbeiten, zusammenzustellen sind“ (Prog. d. Gym. zu Burg, 1867 S. 6). Eine Bevormundung des Lehrers ist darin nicht zu sehen, da ja jeder einzelne durch seine Mitarbeit den Entwurf bestimmen hilft. Erwähnenswert ist noch Magers Vorschlag, die 3 Bände seines Lesebuchs, nachdem sie in 3 Klassen gebraucht sind, zusammenbinden und als deutsche Chrestomathie in Unter- und Obertertia 2 Jahre hindurch noch einmal benutzen zu lassen. Dazu wird freilich nicht jedes Lesebuch in so vorzüglichem Grade, wie das Magersche, zu gebrauchen sein. — Ein streitiger Punkt ist ferner Einteilung und Anordnung des Lesestoffes innerhalb der einzelnen Kurse oder Bände. In Ph. Wackernagels Lesebuch vermißt man jede Einteilung. Prosa und Gedichte sind untereinander gemischt, dafür hat der Verfasser sich bemüht, einen kontinuierlichen innern Zusammenhang herzustellen. Andere sind gefolgt, z. B. das Oldenburger Volksschullesebuch. Die Zweckmäßigkeit dieser Anordnung ist vielfach bestritten worden, man könne oft genug Gründe haben, beim Unterricht von der Reihenfolge abzuweichen, z. B. bei der Feier von Gedenktagen, und dann sei der mühsam hergestellte Zusammenhang doch unterbrochen; an vielen Stellen sei auch ein Zusammenhang nicht ersichtlich. Für das Volksschullesebuch, welches zugleich den ganzen

Stoff für den weltkundlichen Unterricht bieten soll, ist eine Anlage, die auf die stoffliche Verwandtschaft Rücksicht nimmt, schon um der Repetitionen willen geboten. Dem Verlangen Raumers, daß der lehrhafte Teil von dem dichterischen und allgemein bildenden zu trennen sei, sind einzelne Herausgeber gefolgt, so H. Keck und Chr. Johansen in ihrem „Vaterländischen Lesebuch für die evang. Volksschule Norddeutschlands". Die Mehrzahl aber folgt diesem Princip nicht ausschließlich, indem sie zwar den lehrhaften Teil zusammenstellen, ihm jedoch durch dazwischengeschobene Gedichte, Sprüche u. s. w. das Ansehen eines Leitfadens nehmen. Dabei ist die Zahl der Gruppen, zu denen die Lesestücke zusammengestellt sind, sehr verschieden. Während manche sich mit 3 Gruppen (z. B. Naturkunde, Länder- und Weltkunde, Geschichte und Menschenleben) begnügen, schwelgen andere in minutiöser Zerteilung. Einen großen Wert können wir der letzteren nicht zuschreiben; wir halten es darum auch nicht für nötig, daß jeder, der irgend einen eigentümlichen Gesichtspunkt gefunden hat, gleich ein neues Lesebuch verfaßt. — Hinsichtlich der Verteilung des Lesestoffes für höhere Schulen glauben wir mit Viehoff, daß auf den untern Stufen der sachliche, auf den mittleren der stilistische oder eidographische, auf den obern der litterarhistorische Gesichtspunkt festzuhalten ist. Schon für die mittlere Stufe ist damit Trennung von Poesie und Prosa bedingt, doch ist diese auch schon in den für die untersten Gymnasial- und Realschulklassen, ja für die Vorbereitungsschulen bestimmten Lesebüchern üblich. Diese Trennung muß wol mit großen Schwierigkeiten verbunden sein, da man dieselben Stücke, die ein Lesebuch im prosaischen Teile bringt, bei einem andern im poetischen findet. Die Schwierigkeiten fallen fort, wenn man mit Ph. Wackernagel den Unterschied zwischen Poesie und Prosa in Vers und Strophe setzt, deren sich jene, nicht aber diese bedient. Will man sich damit nicht begnügen, so muß man Prosa und Dichtungen in ungebundener Rede unterscheiden. Bei der eidographischen Gruppierung liegt die Gefahr nahe, daß man einer vielleicht zum Teil willkürlichen Systematik zu Liebe das Lesebuch zu einer Exemplifikation der Rhetorik und Stilistik macht. Auch unter den bessern Lesebüchern sind einige dieser Gefahr nicht ganz entgangen. — Welche Reihenfolge soll nun aber innerhalb der einmal gemachten Abteilungen beobachtet werden? Die Antwort liegt nahe: vom Leichteren zum Schwereren. Schon in der verschiedenen Länge der Stücke liegt ein Mittel, die Forderungen an die Fassungskraft der Schüler zu steigern, denn das längere Stück ist ceteris paribus das schwerere. Aber auch in Rücksicht auf Inhalt und Form wird sich in dem für eine oder mehrere Stufen ausgewählten Material eine Steigerung zum Schwereren herstellen lassen, wenn freilich auch nicht zu leugnen ist, daß in vielen Fällen die Ansichten verschieden sein werden. Dem Lehrer ist es ja unbenommen, in seinem Lesegange von der Reihenfolge des Buches abzuweichen. Absichtlich eine solche Stufenfolge nicht zu beobachten, wie Kern und Lübben z. B. thun, halten wir nicht für zweckmäßig, schon darum, weil es für den Lehrer ein Interesse hat, die Ansichten der Herausgeber in diesem Punkte kennen zu lernen, aber auch darum, weil bei einem für mehrere Klassen bestimmten Lesebuche sich leichter das Gebiet begrenzen läßt, auf dem jede Klasse sich vorzugsweise zu bewegen hat. — Bei Lesebüchern, die zugleich Litteraturbücher sein sollen, ist ein doppeltes Verfahren hinsichtlich der Gruppierung möglich. Entweder führt man die Verfasser in chronologischer Folge auf oder man beobachtet innerhalb der Redegattungen diese Folge. Das erstere ist vorzuziehen. Zwar müssen auch hier schon die Stücke desselben Verfassers wegen der Trennung von Poesie und Prosa an zwei verschiedenen Stellen aufgeführt werden, bei der zweiten Anordnung aber ist der Übelstand noch viel größer. Die Geschichte der einzelnen Dichtungsgattungen zu geben kann nicht Aufgabe des Unterrichts sein, die Persönlichkeit des Schriftstellers muß in den Vordergrund treten. Auch führt das Streben nach einer gewissen Vollständigkeit und Kontinuierlichkeit innerhalb der Gattungen zu leicht zur Aufnahme von Stücken, die für die erziehlichen Zwecke der Schule wertlos, und von Bruchstücken, die in ihrer Isoliertheit unverständlich sind. Die aus einem größeren Ganzen losgelösten Stücke müssen an sich verständlich und von Interesse sein; wo es nötig ist, hat der Lehrer den

Zusammenhang mit wenigen Worten anzugeben. Das ist aber unmöglich, wenn z. B. aus einem Drama eine einzelne Scene, ein Monolog mitgeteilt wird. Oder soll der Schüler etwa, wie gewünscht worden, unter Anleitung des Lehrers im Anschluß an das Bruchstück den übrigen Stoff zu finden und zu gestalten suchen und „auf solche Weise sich in eigner Schöpfungskraft üben"? Diese Produktion erscheint uns bedenklich. Im Grunde würde doch der Lehrer producieren oder zu producieren scheinen, da er ja das Ende vom Liede kennt. Soll diese zeitraubende Übung etwa an allen Bruchstücken vorgenommen werden? Und wozu bedürfte es dazu noch des Bruchstücks? Da könnte der Lehrer ja einen beliebigen Stoff z. B. dramatisch gestalten lassen. Die Anschauung des Ganzen kann nur durch das Ganze gegeben werden; um einen Torso zu vervollständigen, dazu muß einer schon ein fertiger Künstler sein. Am wenigsten können wir es gerechtfertigt finden, wenn in Lesebücher für untere Klassen oder in Volksschullesebücher dramatische Bruchstücke aufgenommen werden. Wir können darin nur eine unbegründete Anticipation erblicken.

Ungleich wichtiger als die Frage nach der Einteilung des Lesestoffes ist bei Beurteilung jedes Lesebuchs die Untersuchung des Inhalts und der Darstellungsform. Dabei wird man natürlich immer die Altersstufe und die Schule, für die das Buch bestimmt ist, zu berücksichtigen haben, doch giebt es auch gewisse Eigenschaften, die man an keinem wird vermissen wollen. Ist die Neuheit des Stoffes etwa eine solche? Man lobt nicht selten Lesebücher darum, weil sie nicht die „abgenutztesten Stücke" gewählt haben. Das Bestreben, Neues zu bieten, ist ganz begründet, das Neue kann ja besser sein als das Alte oder doch ebensogut. In jenem Falle bedarf seine Aufnahme keiner Rechtfertigung, in diesem ist sie wenigstens nicht zu tadeln, den Lehrern mag ja wol ein Wechsel des Lesestoffs einmal erwünscht sein. Um der Schüler willen ist Neuheit nicht erforderlich, da für die junge Generation das Alte so gut als das Neue neu ist. Ein Stück verliert dadurch, daß immer neue Geschlechter sich an ihm bilden, von seiner Nutzbarkeit nichts, und manche alte Stücke dürfen in keinem Lesebuche fehlen. Das Bestreben, Neues zu geben, hat nicht selten zur Überladung des Lesebuchs mit allerlei der Schule fernliegendem Spezialkram und zur Aufnahme von manchen Produkten der modernen Poesie geführt, deren pädagogischer Wert durchaus bezweifelt werden muß. Im Gegensatz zu dieser Neuerungssucht hat man vielfach den Wunsch nach Zusammenstellung eines Schatzes von Gedichten ausgesprochen, der „ein eisernes Inventarium" durch Überlieferung von Geschlecht zu Geschlecht zu einem gemeinsamen Bildungsgute der Nation würde. Sollte die Schule da nicht an Vätern und Müttern noch treuere Mitarbeiter finden? Wenn der Wunsch nur so leicht erfüllbar wäre! Man beruft sich auf Frankreich, wo es eine Menge klassischer Stücke gebe, die jeder Gebildete auswendig wisse. Dieselbe Thatsache erwähnt Börne (Schilderungen aus Paris Nro. 1), um zu beweisen, daß dieser Stücke nicht viele sind. Die deutsche Litteratur ist so reich daran, daß jede Auswahl weit über das Bedürfnis der Schule hinausgehen müßte. Wer soll aus dieser Fülle das schulmäßige Quantum wählen, und wäre es gewählt, würde eine allgemeine Verpflichtung, gerade dieses Material zu benutzen, die Freiheit der Bewegung, die auch ihr Recht haben will, nicht allzusehr beschränken? Vielleicht würde auch der Versuch einer derartigen Auswahl am Ende gar zu der Überzeugung führen, daß doch auch bei uns eine kleine Zahl von poetischen Stücken vorhanden ist, die jeder Gebildete einmal gelernt hat. Wir verweisen auf R. und W. Dietlein, R. Gosche, F. Polack, Aus deutschen Lesebüchern, Dichtungen in Poesie und Prosa, erläutert für Schule und Haus. 3 Bde. 1881—83. Das Werk „bringt nach Vergleichung von mindestens 30 der verbreitetsten Lesebücher eine Auswahl von Dichtungen, die sich entweder als eiserner Bestand in allen oder doch vielen Lesebüchern oder als zerstreute Perlen nur in einzelnen finden". — Eine Forderung, die man früher allgemein an Inhalt und Darstellung des Lesebuchs stellte, gegen die sich abweisend zu verhalten jetzt Mode geworden, ist die Verständlichkeit. Nach beiden Seiten hin ist man zu weit gegangen. Das Schullesebuch

muß höher stehen als der Schüler; er soll ja an ihm emporwachsen. An flachen Stoffen in einförmiger Darstellung lernt das Kind nicht lesen; wenn es nicht angeleitet wird Schwierigkeiten zu überwinden, scheut es alles, was ihm schwierig scheint. „Sursum corda! ist auch eine didaktische Mahnung gegenüber jeder schwächenden Trivialität und Popularität" (Fr. Rieck). Das Lesebuch soll das Kind zu sich emporziehen, läßt es sich zu ihm herab, so wird es leicht selbst kindisch. Darum wird man sich bei der Auswahl des Lesestoffs immer der schönen Worte R. v. Raumers zu erinnern haben: „Die Kinder sollen nicht lesen, was zu verstehen, sondern was zu lieben sie reif sind." Auf der andern Seite ist es thöricht, solche Stücke zu suchen, die dem Schüler möglichst unverständlich sind. „Gegenstand und Form müssen doch derart sein, daß eine geistige Berührung des Subjekts, eine wirkliche Auffassung, wenn auch nur primis labris entstehe, daß der Gegenstand in das Innere dringe und aus dem Innern, wenn auch nur in leisen Tönen, widerklinge" (Rieck). Das Streben nach Verständlichkeit hat manche Herausgeber zur Überarbeitung der Lesestücke veranlaßt. Jedes Wort des Schriftstellers wie ein Heiligtum zu bewahren, ist natürlich unmöglich. Schon wenn man einen Teil aus einem Ganzen loslöst, ist man zu Änderungen genötigt, aber auch andere Abweichungen müssen gestattet sein, z. B. wenn man dadurch ein schönes Stück retten kann, daß man einen Ausdruck, der das Zartgefühl verletzt oder der über das Verständnis des Schülers hinausliegt, fortläßt. Im ganzen aber wird man in erster Linie die Forderung aufstellen müssen, daß die Originale unverfälscht erhalten werden. Am wenigsten sind Umformungen von Gedichten, wie man sie in älteren Lesebüchern häufig findet, zu gestatten. In Lesebüchern für Volksschulen und für die unteren Klassen der höheren Schulen ist mitunter die ganze Prosa von den Herausgebern überarbeitet, zum Teil ganz umgearbeitet. Mit Konsequenz that dies zuerst Kalisch (1836). Er begnügte sich, um einen übereinstimmenden Ton in die bunte Menge zu bringen, nicht mit formellen Änderungen, sondern suchte auch „den Gegenstand, wo dieser aus einem zu hohen und zu entfernten Gesichtspunkte gefaßt war, dem Gesichtskreis des Schülers und seinem Interesse näher zu rücken, in andern Fällen, wo der Stoff und die Behandlungsweise zu flach und bedeutungslos erschien, den Gesichtspunkt höher zu nehmen". Ebenso erklärt Bone, ein Lesebuch für die untern Klassen müsse durchaus von einem Geiste beseelt sein, gleich als ob alles, namentlich die Prosa, durch die Hand des Herausgebers gegangen wäre; nur durch einheitliche Eigentümlichkeit werde wider Eigentümlichkeit hervorgerufen. Gegen diese Bearbeitung der Lesestücke glauben wir protestieren zu müssen; dadurch wird der subjektiven Willkür Thür und Thor geöffnet. Die Ansichten über das, was dem Kinde verständlich ist, sind im einzelnen Falle gewiß verschieden. Soll nun jedem Herausgeber frei stehen, sein persönliches Belieben, vielleicht auch seine Unkenntnis der kindlichen Seele oder seine Unkenntnis der Sprache selbst an den Meisterwerken unserer Litteratur auszulassen? Wie durch eine solche Überarbeitung die Originale an poetischer Schönheit verlieren, davon kann man sich überzeugen, wenn man z. B. die Gedichte in Kalischs Lesebuche mit der ursprünglichen Fassung vergleicht. Wie will man nur eine derartige Entstellung aus dem Gedächtnis der Kinder wider vertilgen? Bei den meisten hier vorgenommenen Veränderungen sucht man vergeblich nach einem Grunde; der Inhalt wird durch sie nicht verständlicher, die Darstellung nicht korrekter und schöner. In Harms Schleswig-Holsteinischem Gnomen ist das eleusische Fest mit etlichen Auslassungen und Zusätzen aufgenommen. Die drittletzte Strophe lautet: „Auch den Meergott sieht man eilen, bietend seine große Gab', hundert langgestreckte Meilen besten Bodens tritt er ab. Nicht mehr hieher, wilde Wogen! ruft er übers Watt hin barsch, denn der Pflug wird hier gezogen, zu den Geesten leg' ich Marsch," — u. s. w. Es ist unleugbar ein Mißgriff, Gedichte dieser Art, die wegen ihrer mythologischen Beziehungen und ihrer kulturhistorischen Gedankentiefe den Kindern in der Volksschule unverständlich bleiben müssen, in ein Volksschullesebuch aufzunehmen, ein Mißgriff, der durch Lokalanwendungen, wie die obige, nicht gut gemacht wird. Das Verlangen nach Einheit in Ton und Charakter der Darstellung

wenigstens des prosaischen Teils wird von manchen damit begründet, daß sie sagen, für den Zweck der schriftlichen Nachbildung sei eine mustergültige Form notwendig. Aber schließt die Mustergültigkeit denn die Mannigfaltigkeit aus? Man sagt: so wie man bei den alten Sprachen eine feste Norm vor Augen habe, ein Ciceronianisches Latein, ein attisches Griechisch, so dürfe man noch weniger in der Muttersprache ein buntes Gemisch zur Grundlage nehmen. Aber liest der Tertianer nicht die Odyssee neben der Anabasis, und ist die Sprache des Livius von der des Cicero etwa weniger verschieden, als die Schriftsteller, aus denen wir unsere Musterstücke entnehmen, untereinander? Wird die gewünschte Einheit der Form und des Inhalts nicht dadurch schon hergestellt, daß eben der Herausgeber nach bestimmten Gesichtspunkten aus dem reichen Schatze unserer Litteratur das Angemessene auswählt? Lieber fromme Scheu vor dem Gemeingute der Nation, als jene subjektive Uniformierungssucht, die aus der Einheit nur Einerleiheit macht! Aus diesen Gründen billigen wir es auch nicht, wenn die Herausgeber in den Lesebüchern sich gar zu breit machen. Selbst für den weltkundlichen Teil der Volksschullesebücher fehlt es nicht mehr an klassischen Stücken, so daß auch hier die Herausgeber ihr Licht nicht so hell leuchten zu lassen brauchen. Bei Lesebüchern für die obern Klassen kann von einer Bearbeitung des Materials noch weniger die Rede sein. Hier handelt es sich darum, die charakteristischen Eigentümlichkeiten des Schriftstellers zu zeigen; in der Auffassung dieser Individualität liegt eine bedeutende sprachbildende Kraft. Man wird daher von der Forderung vollkommener Klassicität für diese Stufe absehen müssen, freilich ohne darum nach der entgegengesetzten Seite zu weit zu gehen und Mangelhaftes nur aus dem Grunde aufzunehmen, um daran das kritische Urteil der Schüler zu üben. Man lasse den Schüler im Schönen leben, dann wird es ihm an Erkenntnis des Häßlichen nicht fehlen, wenn er ihrer bedarf. Hat der Lehrer besondere Neigungen zur kritischen Polizei, dann werden ihm die Arbeiten der Schüler Gelegenheit genug geben, Fehler über die Grenze zu transportieren. Die Aufnahme mittelmäßiger Stücke wird nicht selten auch mit dem Streben nach Vollständigkeit in den Gattungen der Poesie und Prosa, des Tons und der Färbung der Sprache gerechtfertigt. Indes kann diese Vollständigkeit in einem Schulbuche doch immer nur eine relative sein; es ist sicherlich z. B. nicht notwendig, für alle Arten der abhandelnden Darstellung, welche in dieser oder jener Stilistik aufgeführt werden, Beispiele zu geben. Dasselbe gilt für die Vollständigkeit oder Beschlossenheit des Inhalts. Eine encyklopädische Umfassung aller Gebiete des Lebens und Wissens kann von keinem Lesebuche gefordert, die Aufnahme mittelmäßiger Stücke also auch nicht mit Rücksicht auf Vollständigkeit motiviert werden. — Mit der Frage nach der Verständlichkeit des Lesestoffs ist nahe verwandt die nach der Wahrheit desselben. Wie die Ansicht, daß in der völligen Deutlichkeit die wahre Klassicität für die Schule liege, eine Erbschaft aus der Zeit des Philanthropinismus ist, so findet auch die andere gleichfalls philanthropinistische Meinung ihre Verfechter, daß das Lesebuch nur Wahres und Wirkliches darstellen solle, eine Meinung, die wir teilen würden, wenn sie nicht das Wahre mit dem Wirklichen identificierte und zur Ausschließung alles dessen geneigt wäre, was bei aller innern Wahrheit von der handgreiflichen Realität sich entfernt. Würde das nicht zur Verbannung aller poetischen Stücke führen, d. h. derjenigen, die noch etwas anderes als versificierte Prosa sind? Man meint, weil gerade Phantasie und Gefühl der Jugend so erregbar sind, so solle man sie nicht noch mehr erregen, sie könnten sonst ein Übergewicht über die verständige Reflexion gewinnen und für das thätige Leben unbrauchbar machen. Rechtfertigt denn aber die Wirklichkeit diese Furcht? Sind etwa die Dichter, denen in früher Jugend Baum und Rose lebten, der Quellen Silberfall sang, sind sie allzeit unpraktische Leute gewesen? Wird nicht auch durch den übrigen Unterricht, der doch die Reflexion zur Genüge bildet, ein Gegengewicht in die Wagschale gelegt? Nur über Umfang und Auswahl des poetischen Stoffes kann man streiten, über seine Aufnahme ins Lesebuch nicht. Das Volksschullesebuch, welches abgesehen von den allgemeinen Bildungszwecken in höherem Grade als die sonstigen Schullesebücher dem

Unterricht in den Realien Unterstützung zu gewähren hat, wird den prosaischen Teil weit umfangreicher gestalten müssen, die poetischen Stücke aber mit Rücksicht auf einfache, kernige, volkstümliche Sprache und auf einen Inhalt wählen müssen, der nicht über die Bildungssphäre der Volksschule hinaus liegt oder in einem fremden Boden wurzelt, dessen Kenntnis durch anderweitigen Unterricht nicht vermittelt ist. Danach würden manche klassische Stücke dem Schüler auch der gehobenen Volksschule vorzuenthalten sein, während sie dem gleichaltrigen Gymnasiasten bekannt werden müssen; in der Weltanschauung des Altertums wurzelnd, mit mythologischem Apparat versehen, könnten sie doch niemals ein Eigentum des ersteren werden. Auch der prosaische Teil des Volksschullesebuchs wird den antik-mythologischen Stoff von sich zu weisen haben, während in dem Lesebuch für die untern Klassen der Gymnasien derartige Stoffe, etwa in einer Bearbeitung des trojanischen Sagenkreises, ganz am Orte sind. Gegen die Mitteilung von Märchen, Tierfabeln, Legenden im Volksschullesebuch aus dem Grunde sich zu erklären, „weil das Kind von vorn herein nichts lernen soll, was gegen die Denkgesetze verstößt", ist thöricht, weil ein solches Verstoßen nicht zum Wesen der genannten Darstellungen gehört, die Einwirkung derselben auf Geist und Herz nicht hoch genug angeschlagen werden kann (s. d. Art. Märchen, Fabel. Encykl. IV, 851). Aber aus einem andern Grunde kann man zweifelhaft sein. „Wie das echte Märchen," sagt Kühner (Päd. Zeitfr. S. 103), „selbst seinen Ursprung in der ersten Kindheit und sein rechtes Leben im Munde des Volkes hatte, so gehört es auch recht eigentlich der frühen Kindheit, die das Wunderbare noch gläubig harmlos hinnimmt, und eignet sich kaum mehr für das Stadium des Lesens, mit welchem das vorwitzige Zweifeln beginnt." Die Kunst und Sitte des Erzählens ist nun aber großenteils aus der Familie verschwunden; sollen wir nun das Surrogat des Lesens verschmähen und dem Kinde den reichen Hort des Märchens und am Ende auch der Sage ganz verschließen? Nein, am wenigsten darum, weil sich in dem lesenden Kinde vorwitziger Zweifel regt. Glauben etwa die Kinder, denen wir die Märchen erzählen, an die Wirklichkeit des Erzählten? Den Unterschied zwischen Dichtung und Wirklichkeit ahnt das Kind sehr früh, aber wenn es ihn allmählich auch deutlicher erkennt, es bewegt sich zu Zeiten ganz gern in dieser von den Bedingungen des Wirklichen unabhängigen Welt, um so lieber, wenn es die durch Erzählen ihm bekannt gewordenen Stoffe nun selbst lesen kann, es sich also gewissermaßen selbst erzählen hört. Die Befürchtung, daß der Aberglaube im Volke genährt werden möchte, wenn es von Zauberern und Hexen lese, ist noch eine Reminiscenz aus jener rationalistischen Zeit, in der man nahe daran war, mit dem Aberglauben auch den Glauben aufzugeben. Diese Furcht möchte kaum genügen, um die Ausschließung von Märchen und Sagen aus dem Volksschullesebuch zu begründen, für das höhere Lesebuch hat sie gar keine Bedeutung. Von den deutschen Sagen der Brüder Grimm dürften viele schon um ihres bedeutenden ethischen Gehaltes willen unbedenklich auch in das Volksschullesebuch aufgenommen werden können. Gegen die unterrichtliche Verwendbarkeit der Fabel sind kaum ernstliche Bedenken ausgesprochen worden. Die pädagogische Bedeutung derselben hat zuletzt K. H. Holtsch (Sprachliche Normal- oder Lernstoffe, I. Abt. S. 142) warm befürwortet. Hinsichtlich der Auswahl des hierher gehörigen Stoffes scheint uns Lange (a. a. O. S. 23) im wesentlichen das Richtige zu treffen, indem er die Güll-Hey-Rückert-Löwensteinsche Märchen- und Fabelwelt, die Grimm-Hebelsche Erzählung mehr dem Bildungsgange in der höheren Schule, die Lesestücke von Gellert, Lichtwer, Pfeffel, Jacobs, Curtman u. a. mehr den Anforderungen des Volksschullesebuchs entsprechend findet. — Noch ein Bedenken ist schließlich zu erwägen. Von manchen Pädagogen ist den eben besprochenen Stoffen nicht jeder Wert für die Jugendbildung in der Schule abgesprochen, dagegen behauptet worden, daß sie nicht in ein Schullesebuch gehörten, alles bloß Interessante, Unterhaltende, Spielerische sei von diesem auszuschließen, die Lesestunden würden sonst zu leicht Spielstunden und der Ernst des Unterrichts müßte darunter leiden. Aus demselben Grunde wollen manche auch von solchen Stücken nichts wissen, die sich in das

heitere Gewand des Scherzes hüllen. Natürlich beziehen sich diese Einwendungen nur auf die unteren Stufen des Lesebuchs; denn dagegen wird niemand etwas haben, daß derartige Stücke als Litteraturproben gegeben werden. Aber Wackernagel ist mit Recht darüber verwundert, „daß es ordentlich hergebracht sei, der Jugend nur Ernst zu bieten, als wäre der Scherz etwas Unwürdiges oder zieme sich nicht für die Jugend, wenigstens nicht in der Schule". Nicht alle Stücke des Lesebuchs sind zur unterrichtlichen Analyse bestimmt, das kursorische Lesen aber und die Reproduktion des Gelesenen können an unterhaltenden Stoffen, die darum nicht lediglich unterhaltend zu sein brauchen, gewiß mit Nutzen geübt werden. So behält auch in diesen Teilen das Lesebuch den Charakter eines Lern- und Übungsbuches. Aus demselben Grunde können wir auch die z. B. von Diesterweg getadelte Aufnahme von Rätseln nicht misbilligen. Paulsiek (d. Leseb. f. Vorschulen u. s. w.) rechtfertigt seine Rätselleſe recht gut, wenn er sagt: „Dieselben sollen weniger dazu dienen, durch Erraten der eingehüllten Gegenstände den Scharfsinn zu üben — denn dazu ist die Hülle oft zu dicht — als vielmehr ein harmlos heitres Element in den Unterricht tragen, durch ihre überraschenden Pointen zu aufmerksamer Beobachtung der Außenwelt reizen, durch Entfaltung der vielfachen Bedeutungen beziehungsreicher Wörter den Schatz des Kindes an sinnlichen und poetischen Anschauungen sowie an lexikalischen Kenntnissen bereichern." — Als eine allgemeine Forderung, die an jedes Lesebuch zu stellen sei, wurde oben die nationale Richtung bezeichnet. Obwol die meisten Herausgeber ihre Sammlungen in der Art anlegten, daß sie nicht bloß in den Schulen ihrer engeren Heimat gebraucht werden sollten, so gaben sie ihnen doch ein mehr oder weniger landschaftliches Gepräge. Pröhle (a. a. O. S. 65) wünscht, daß man sich mehr, als bis jetzt geschehen, landschaftliche Aufgaben stellen möchte, was durch Ausscheidung eines Teiles von dem bunten Allerlei kulturgeschichtlicher und volkstümlicher Stücke aus allen deutschen Provinzen zu bewirken sei. Dieser Wunsch, der allerdings der Idee eines allgemeinen Lesebuchs für alle Schulen einer bestimmten Kategorie entgegen ist, ist nicht unberechtigt. Es soll dadurch kein engherziger Kirchturmspatriotismus genährt, wol aber der Heimatsinn, die gemütvolle Teilnahme an den Geschicken und Denkmälern des Bodens, auf dem die Wiege des Schülers gestanden, gepflegt werden, er soll gewöhnt werden, die Gegenstände der unmittelbar angeschauten und erlebten Wirklichkeit in physischer und ethischer Beziehung objektiv aufzufassen. Daran würde sich leicht jene vortreffliche, von Fr. Rieck empfohlene Art von Aufsätzen anschließen, durch die der Schüler veranlaßt wird, Land und Leute der Heimat kennen zu lernen, überall selbst zu sehen, zu forschen und zu fragen. Aus Klaus Harms' Gnomon ist in dieser Beziehung manches zu lernen. Für das Volksschullesebuch ist der landschaftliche Charakter um so notwendiger, weil der Unterricht in den Realien naturgemäß von der bekannten Heimat auszugehen und sich in immer weiteren Kreisen über die Erde auszudehnen hat. An Versuchen der Art fehlt es nicht, doch scheint man dabei nicht hinlänglich darauf zu achten, daß es weniger darauf ankommt, eine kompendiarische Darstellung der Geographie und Geschichte der Landschaft, als abgerundete Bilder einzelner Gegenstände, Einrichtungen, Thätigkeiten zu geben. Manche Lesebücher suchen auch dadurch sich ein landschaftliches Gepräge zu geben, daß sie Stücke im Provinzialdialekt geben, was gewiß zu billigen ist, schon um allerlei Irrtümer zu vertreiben. Häufig wird auch von Gebildeten der Dialekt wie ein schlechter Rock angesehen, der für gemeine Leute gut genug sei, als eine Sprache, die gar keinen Gesetzen folge u. s. w. Von dieser Mißachtung hat auch der gemeine Mann Kunde und er schämt sich, wenn er mit dem Gebildeten spricht, des wonnesamen, trauten Mutterlautes. Dem wird durch die Aufnahme von Dialektproben vorgebeugt. Der hochdeutsch sprechende Schüler lernt die Gesetzmäßigkeit des Dialekts kennen, der Bauerjunge gewinnt Respekt vor seiner Sprache, wenn er sieht, daß sie gedruckt werden kann. Das scherzhafte Interesse, welches nach Pröhle die Jugend an der Mundart nimmt, dürfte sich sehr bald in das ernste Streben sie sprechen zu können verwandeln, sobald der Schüler sieht, daß in der mundartlichen

Hülle auch ein edler Kern stecken kann. In Volksschullesebüchern findet man Dialektproben bis jetzt noch ziemlich selten, in den übrigen häufiger; über die Notwendigkeit und die Behandlung derselben sind die Meinungen sehr verschieden. Während Ph. Wackernagel wünscht, daß der normale Dialekt jeder Landschaft ermittelt und in demselben die Lehrbücher für die Volksschule abgefaßt werden, so daß nur Bibel und Gesangbuch hochdeutsch bleiben, erkennen die meisten eine Verpflichtung zur Aufnahme mundartlicher Stücke nicht an, die Vermittelung zwischen Mundart und Hochdeutsch werde durch den unterrichtenden Lehrer vollzogen, am wenigsten dürften Proben verschiedener Dialekte im Lesebuch stehen. In Lesebüchern für höhere Schulen wollen die meisten der Mundart nur auf der obersten Stufe einen Platz gönnen und der Lehrer habe hier dieselbe „vom Standpunkte der Sprachwissenschaft und nach rein formellen Gesichtspunkten zu behandeln" (Lange). Diese Ansicht scheint uns die richtige, mindestens halten wir es für zwecklos, den untern Klassen Proben aus den verschiedensten Dialekten zu geben. Man sagt: die Schüler sollen erfahren, und zwar in der That, nicht durch bloße Versicherung, daß man an andern Orten anders spricht, aber auch schön. Wie sollen sie das aber erfahren, da der Lehrer doch nicht aller Dialekte mächtig sein kann, also Gefahr vorhanden ist, daß sie Dialekte hören, die auf der ganzen Erde nicht gesprochen werden? Sehr gut rechtfertigt Masius (im Vorw. zu s. Leseb.) die Berücksichtigung der Mundarten im Unterricht. „Ohr und Mund des Schülers zu üben an der melodischen Tonfülle des Dialekts, ihn nachdenken zu lehren über den Unterschied des geschriebenen und gesprochenen Wortes, ihn die Bedeutung der Stelle fühlen und finden zu lassen, welche die Mundarten in der geistigen Lebensentwickelung des Volkes einnehmen, ihn aufmerksam zu machen auf die naive Poesie derselben, die Erkenntnis in ihm aufgehen zu lassen, wie die Sprache an Geistigkeit gewinnt, was sie an sinnlicher Stärke verliert, und endlich durch Vergleichen und Übersetzen den Geist zu üben: das alles scheint mir eine hinlänglich belohnende und selbst für die untere Stufe teilweise erreichbare Aufgabe zu sein." Nur vermißt man eine sichere Begrenzung des den untern Klassen zufallenden Teiles dieser Aufgabe; wir wüßten unter den bezeichneten Übungen kaum eine, die wir den untern Klassen zuweisen möchten. — Das Lesebuch für diese Stufe so gut wie das Volksschullesebuch haben den heimatlichen Charakter in der Sprache vielmehr als durch Dialektproben dadurch zu wahren, daß sie sich einer einfachen, kindlichen, naiv volkstümlichen Darstellung befleißigen, daß sie vor allem das Volkslied und die volkstümlichen Schöpfungen der Kunstpoesie, sowie die Weisheit des Volkes auf der Gasse, die Sprichwörter, berücksichtigen.

So einig, wie man in der Forderung ist, daß jedes Lesebuch ein deutsches sei, so einstimmig verlangt man von ihm auch eine religiöse Haltung. Doch meinen damit nicht alle dasselbe. Ph. Wackernagel behauptet, das deutsche Volk sei im eminenten Sinne das christliche; der Kern seines Denkens und Wollens sei Christentum. Ein Lesebuch müsse deshalb Stücke enthalten, welche in Beziehung auf den christlichen Standpunkt desselben charakteristisch sind. Der letzte Satz ist vielfach bestritten worden. Richtig ist er insofern, als sich ein evangelisches Schullesebuch von einem katholischen in der Darstellung der Hauptmomente aus der Geschichte der christlichen Kirche wird unterscheiden müssen, aber davon abgesehen ist die Hervorhebung konfessioneller Unterschiede wenigstens in den für Simultanschulen bestimmten Lesebüchern zu meiden. „Man wird hier eine menschliche Rücksicht auf die Dissidenten nehmen müssen." (Laas, d. d. Unt. S. 366.) Noch weniger ist ein geflissentliches Hervorkehren einer bestimmten religiösen Richtung, welche die Mehrzahl der Konfessionsgenossen nicht teilt, zu billigen. Lesebücher z. B., in denen ein frömmelnder Ton herrscht, die von einer sentimentalen, weltverachtenden Lebensanschauung durchzogen sind, müssen vom Standpunkte der Pädagogik und der nationalen Bildung aus verworfen werden. Thilo (Rhein. Blätter, 1843, Heft 3) hat treffend gesagt: „So erforderlich die Erhaltung eines namhaften Ernstes für die Schule ist, so muß doch alles Kränkelnde und Weichliche ihr fern gehalten werden. Die Schmerzens-

töne und Schmerzenszüge kommen erst in Brust und Physiognomie des späteren Menschen, oft nur angekünstelt, immer ein Leiden verkündigend, das am wenigsten der Jugend schön steht. Die Jugend soll den Schmerz anders tragen können, und ich meine, man müsse sie zu diesem Behufe in der Schule nicht mit Thränenbädern taufen, sondern mit Geist und Freude." Zu heftigen, zum Teil persönlich gefärbten Auseinandersetzungen über den christlichen Charakter des Lesebuchs kam es namentlich bei den zahlreichen Besprechungen des fast gleichzeitig mit dem Wackernagelschen Buche erschienenen deutschen Lesebuches von Mager. Mager verteidigte (Pädag. Revue, 1845. X. S. 155) sein Werk gegen den Vorwurf, daß ihm die Welt des Glaubens, des religiösen Lebens fehle, welcher Vorwurf besonders dem ersten Bande gemacht worden war. Zunächst habe ihn ein psychologischer Grund bewogen, nur wenig religiösen Stoff, und zwar bloß theistischen, noch nicht specifisch christlichen in den I. Band aufzunehmen; die Art der Religiosität, die sich in dem Kinde etwa bis zum zehnten Jahre erwecken lasse, habe einen so zu sagen heidnischen Charakter, später trete eine Art Judaismus ein, ein Wissen, daß Gott ist und eine größere oder geringere Furcht vor Übertretung seiner Gebote. Erst gegen das 15. Jahr, mit dem Bewußtsein und Gefühl der Sünde, pflege sich die Sehnsucht nach Gott einzufinden und nun gelinge es auch, den angehenden Jüngling in der Art zum Christen zu machen, daß er ein persönliches Verhältnis zu Christo eingehe und in ihm seinen Freund im Himmel liebe und verehre. Ein zweiter Grund sei ein politischer gewesen. Sein Buch habe zur Vereinigung der heranwachsenden Deutschen mitwirken wollen und darum von religiösem Stoff nur solchen aufnehmen dürfen, über den alle Wohlgesinnten einig wären; freilich habe er ein Christentum im Auge gehabt, das die gesunde Bildung der neueren Zeit nicht von sich ausstoße, sondern sie aufgenommen und verarbeitet habe. — Die Herausgeber der meisten neueren Lesebücher sind von derselben Ansicht ausgegangen, und in zahlreichen Vorreden begegnet man der Erklärung, daß man konfessionell Anstößiges zu meiden gesucht habe. Die Erwägung, daß „der religiöse Standpunkt und die konfessionellen Anschauungen der Verfasser in manchen der gebrauchten Lesebücher so in den Vordergrund traten, daß der nächste Zweck, dem ein Lesebuch zu dienen hat, dadurch beeinträchtigt wurde", ist eine der Veranlassungen gewesen, durch die die Oberaufsichtsbehörde in Württemberg bewogen worden ist, die Herstellung eines eignen, für den Unterricht in den württembergischen Schulen eingerichteten Lesebuchs in die Hand zu nehmen. — Wenn nach Schleiermacher die Schule „das ausgleichende Princip stets im Auge haben soll", so gilt dies sicherlich im höchsten Maße für die Volksschule und das Volksschullesebuch wird daher den religiösen Stoff nach denselben psychologischen und nationalen Rücksichten zu wählen haben, wie das Lesebuch für höhere Schulen. Dabei bleibt freilich immer die Schwierigkeit bestehen, es in der Darstellung der Reformationsgeschichte, die unmöglich ausgeschlossen werden kann, allen Teilen recht zu machen. So ist z. B. dem Münsterberger Volksschullesebuch der Vorwurf gemacht worden, daß es in den bezüglichen Abschnitten die katholische Kirche in gehässiger Weise angreife und jugendlichen Gemütern den Geist religiöser Unduldsamkeit einflöße. Die Abwehr (Schulbl. für d. ev. Semin. Schlesiens 1858 S. 65) wies diesen Vorwurf zurück, hob aber hervor, daß es einem treuen evangelisch-lutherischen Christen unmöglich sei, es einem einseitig römisch-katholischen Christen in diesem Punkte recht zu machen, ohne den eignen Standpunkt aufzugeben, und behauptete, kein katholisches Schulbuch zu kennen, dessen Unparteilichkeit den Lutherschen zu Liebe Schwächen und Ungerechtigkeiten auf katholischer Seite dem katholischen Volke eingestände, um dadurch ein auf gegenseitige Achtung gegründetes Verhältnis der beiden Konfessionen fördern zu helfen. Wenn nun auch das letztere Urteil zu hart ist, denn es giebt katholische Schulbücher, die zwar nicht den Lutherschen zu Liebe, aber aus Liebe zur Wahrheit manche Schäden der Kirche zugestehen, so ist doch die Lösung der Aufgabe, beiden Teilen gerecht zu werden, aus sachlichen Gründen fast unmöglich, wenn man nicht zu dem wenigstens evangelischerseits nicht zu billigenden Auswege, die Reformationsgeschichte ganz kurz zu behandeln,

schreiten will. Nicht geringer ist die Schwierigkeit bei Darstellung der politischen Geschichte. Auch hier zeigt sich die Unmöglichkeit einer gleichmäßigen Darstellung für alle deutschen Schulen. „Aber sollte die Forderung eine unerfüllbare sein, daß jeder Teil in seinen Lesebüchern sich damit begnügte, die eigne Sache als eine große und schöne darzustellen, dem Gegner aber entweder ausdrücklich oder doch durch Stillschweigen die Achtung zu zollen, die ihm gebührt?“ (Raumer.) Sonach erscheint die Idee eines allgemeinen deutschen Volksschullesebuchs, von dem hier und da schon die Rede gewesen, von ihrer Realisierung noch sehr fern zu sein. Die Grundbedingung wäre doch, daß was kirchlich und politisch jetzt getrennt ist, sich wider vereinigt hätte. Wie groß die angedeuteten Schwierigkeiten nun auch sein mögen, festzuhalten ist jedenfalls die Forderung, daß sämtliche Schullesebücher es als Hauptaufgabe zu betrachten haben, religiöse und nationale Gesinnung zu nähren und zu kräftigen, mit Vermeidung dessen, was geeignet ist, den bestehenden Riß zu erweitern. Der starre Konfessionalismus befördert nicht die Religiosität, der engherzige Partikularismus ist kein Boden für die Entwickelung des Nationalbewußtseins (vergl. Grube, Päd. Stud. und Kritiken, S. 294).

Nachdem wir bisher die Eigenschaften des deutschen Schullesebuches im allgemeinen darzustellen versucht, wären die Unterschiede zu erörtern, welche aus der Verschiedenheit der Schulen, für welche die Lesebücher bestimmt sind, hervorgehen. Man unterscheidet mit Recht nur zwei Klassen von Lesebüchern: das Volksschullesebuch und das Lesebuch für höhere Schulen. Eins hat so gut wie das andere seine idealen, formalen, realen, litterarhistorischen Zwecke, das erstere daneben noch die Bestimmung, wenn nicht die Hauptquelle des Sachunterrichts zu sein, so doch denselben in höherem Grade zu unterstützen, als dies bei dem andern erforderlich ist. Daraus ergiebt sich sein größerer Reichtum an realen Stoffen. Aus seiner Bestimmung, Hauptquelle der Sprachbildung des Volkes zu sein, ergiebt sich die Forderung der Einfachheit, Schlichtheit, Volkstümlichkeit in der Auffassung und Darstellung. Einen wesentlichen Unterschied zwischen dem Volksschullesebuch und dem für höhere Schulen will man in neuerer Zeit, wie uns scheint mit Recht, nicht anerkennen. Beide verfolgen dasselbe Ziel, zum Teil mit denselben Mitteln. Nur die Rücksicht, daß das erstere den Schüler bis zum Abschluß seiner Bildung begleitet, bedingt hinsichtlich des Stoffes einige Abweichungen von den ersten Stufen des Lesebuchs für höhere Anstalten. Die Frage nun, ob für die verschiedenen Kategorieen der höheren Schulen dasselbe Lesebuch zu brauchen sei oder nicht, wird verschieden beantwortet. Es giebt Bücher für Gymnasien, Real- und höhere Bürgerschulen und solche, die speziell für eine dieser Schulen bestimmt sind. Gegen die Gemeinsamkeit des Lesebuchs in den drei untern Klassen der preußischen höheren Lehranstalten ist nach den revidierten Lehrplänen vom Jahre 1882 kein gegründeter Einwand mehr zu erheben. In Württemberg ist in den untern Klassen der Latein- und der Realschulen schon seit längeren Jahren dasselbe Lesebuch in Gebrauch. Auf den oberen Stufen würde die Notwendigkeit, dem Realschüler eine etwas eingehendere Kenntnis der altklassischen Litteratur zu geben, die Aufnahme von übersetzten Stücken bedingen. Damit ist aber die Notwendigkeit verschiedener Lesebücher für die oberen Klassen noch nicht bewiesen. — Eine auch nur einigermaßen begründete Angabe der Lesestoffe, welche den einzelnen Stufen oder Klassen zuzuweisen sind, würde hier zu weit führen, da sie nur durch eine eingehende Erörterung der Eigentümlichkeit der einzelnen Formen der Poesie und Prosa, Charakteristik zahlreicher Schriftsteller und Berücksichtigung der geistigen Entwickelung der Jugend zu stützen wäre. Wir verweisen auf die methodischen Schriften, die zu Ende dieses Aufsatzes genannt sind, namentlich auf die beiden Bücher von E. Laas, in denen die Theorie des deutschen Unterrichts auf höheren Lehranstalten in weiterem Umfange mit Geist und Frische, freilich aber auch mit einem übergroßen Aufwande von Gelehrsamkeit und von dialektischen und rhetorischen Mitteln entwickelt worden ist. Etwas weniger in diesem Punkte wäre mehr gewesen. Dort hat auch die Schullesebuchfrage eine eingehende Erörterung gefunden. Das von dem Verfasser geplante Zukunftslesebuch unterscheidet sich im Princip von den

meisten früheren Lesebüchern nicht, es soll stilistisch-rhetorischer und litterarischer Unterweisung als Grundlage dienen; dagegen dürfte es, wenn man nach den sorgsamen Untersuchungen über die Auswahl der aufzunehmenden Lesestücke urteilen darf, manche Mängel und Fehler der bisherigen Lehrmittel dieser Art vermeiden.

Die Lösung der bedeutungsvollen Aufgaben, welche dem Schullesebuch zugewiesen sind, hängt nun aber vor allem von der Thätigkeit des Lehrers ab. Vielleicht ist nirgends Umsicht, Sorgfalt, Energie und Freudigkeit in dem Maße erforderlich als bei Behandlung des Lesestoffs, nirgends ist die Gefahr, daß durch Mangel an jenen Eigenschaften der Unterricht desorganisiert werde und in einen Haufen zufälliger und willkürlicher Einwirkungen zerfalle, so groß als hier. Ein gutes Schullesebuch übt auch ohne Beihilfe des Lehrers einen bildenden Einfluß, wie jede gute Lektüre, aber zu dem, was es seiner Idee nach ist, zu einem Hauptquell für Geistes- und Herzensbildung, wie für die Entwickelung der sprachlichen Rezeptivität und Spontaneität wird es allein durch die Arbeit des Lehrers. Wie zahlreich und manigfaltig sind nicht die Übungen, die an dem Lehrstoff vorgenommen werden müssen! Bei der Vielseitigkeit dieser unterrichtlichen Thätigkeit stets den Zusammenhang des Einzelnen mit dem Ganzen im Auge haben, jeden speziellen Zweck kontinuierlich verfolgen, keinen um des andern willen vernachlässigen, das erfordert einen hohen Grad des Wissens, Könnens und Wollens. Ein allgemein anerkannter pädagogischer Grundsatz verbietet, den Schüler zu gleicher Zeit mit vielerlei Dingen zu beschäftigen, weil er sonst in keinem Verständnis und Fertigkeit erlangt. Es ist daher durchaus erforderlich, daß die einzelnen Lesestücke je nach ihrer formellen Beschaffenheit und nach ihrem Inhalt einem bestimmten Plan zufolge dieser oder jener Übung dienstbar gemacht werden, daß man sich hüte, an jedem alles zu üben. Zu einer gedeihlichen Benutzung des Lesebuchs ist daher die getreueste Präparation des Lehrers erforderlich. — Die Dienste, welche das Schullesebuch dem Unterricht zu leisten hat, reducieren sich im wesentlichen auf zwei Kategorieen, es ist das Hauptmittel der Sprachbildung und ein Hilfsmittel für den Sachunterricht. Die erstere Bestimmung umfaßt die Förderung der Lesefertigkeit, die Einführung in das sprachliche und sachliche Verständnis des Einzelnen, wie des Ganzen, die mündliche und schriftliche Reproduktion. Da die Methodik des Leseunterrichts in der Encykl. IV., 379 ff., des Sprachunterrichts I., 908—924 behandelt ist, so haben wir uns hier auf einige ergänzende Bemerkungen und litterarische Nachweise zu beschränken. Rücksichtlich des Lesens möchten wir zunächst vor einem Experimente warnen, das mancher Lehrer auf die Autorität derer hin, die es empfehlen, vielleicht jetzt noch vorzunehmen versucht ist. Zerrenner (a. a. O. S. 92) verlangt, der Lehrer solle zuweilen selbst fehlerhaft vorlesen und von den Schülern die Fehler angeben und verbessern lassen. Auch Diesterweg (Anleit. I, S. 200) empfiehlt dies Mittel; besonders bei Schülern, die ihre Fehler nicht hören, solle der Lehrer nachlesen mit besonderer, recht greller Hervorhebung der Fehler; solche Karikaturen leisteten wichtigste Dienste. Aber abgesehen von der nahe liegenden Gefahr, daß der Schüler durch die Übertreibung seiner Fehler empfindlich berührt und schüchtern gemacht werde, wird die beabsichtigte Verdeutlichung, die durch das Nebeneinander des mehr und des weniger fehlerhaften Lesevortrages erreicht werden soll, doch viel besser dadurch erreicht, daß der Lehrer selbst gut vorliest oder durch fertige Schüler vorlesen läßt. Es ist gewiß heilsam, wenn er selbst das Geschäft des Vorlesens recht häufig übernimmt. Jedenfalls muß er die zu besprechenden poetischen und diejenigen prosaischen Stücke, in denen eine Empfindung sich lebhaft ausspricht, vorlesen, damit die Kinder „zuerst mit Empfindung hören lernen" (Hiecke). Dadurch erzeugt er eine vollkommenere Aufnahme in das Gemüt der Hörer, infolge deren dieselben richtiger lesen werden, weil sie lebhafter empfinden. Er erspart sich dadurch die Verbesserung einer Menge von Lesefehlern und die halbe Erklärung. Andere sind anderer Ansicht. In der Versammlung der schlesischen Gymnasial- und Realschuldirektoren 1867 wurde die Frage: Soll erst der Lehrer das zu besprechende Musterstück vorlesen? mit 20 gegen 8 Stimmen verneint. Leider ist aus dem Protokoll

nicht zu ersehen, wie die Erörterung zu diesem Resultat führen konnte. Im Gegensatz hierzu glauben manche, daß das gute Vorlesen häufig jede andere Arbeit an dem Stücke überflüssig mache. Doch gilt dies gewiß nur für die obersten Stufen, und auch da nicht ohne Einschränkung. Eine dauernde Bereicherung seines Sprach- und Gedankenschatzes erfährt der Schüler nur durch angemessene Behandlung des Lesematerials. Nur die Besprechung des sprachlich und sachlich ihm Fremden, eine sorgfältige Zergliederung und Erklärung kann seine Sprach- und Geistesbildung fördern. Was das hierbei zu beobachtende Verfahren anbetrifft, so läßt sich die Summe aller Regeln in dem alten Satze zusammenfassen, für den Hildebrand (a. a. O. S. 84) wider ein Wort zu seiner Zeit gesprochen: Der Lehrer des Deutschen sollte nichts lehren, was die Schüler aus sich selbst finden können. Das ist eine Geistesgymnastik, deren Wert von niemand mehr verkannt, die aber wol nicht immer geübt wird, weil sie einen allzeit bereiten und kräftigen Helfer verlangt. Der Umfang der Erklärung und die Art und Weise der Zergliederung werden einerseits durch die Beschaffenheit des Lesestücks, anderseits durch den Bildungsgrad des Schülers bedingt. Diese Faktoren sind indes ziemlich unbestimmte Größen, darum ist es auch das Produkt; und wir dürfen uns nicht wundern, wenn die einen vor flüchtigem Lesen warnen, die andern vor eingehendem Erklären, das zum Zerklären, bei poetischen Stücken zu einem Zerpflücken der Blumen werde. Dieser Vergleich ist nachgerade so oft widerholt worden, daß man ihn jetzt wol als verbraucht bezeichnen kann. Zerpflückt denn nicht auch der Naturforscher die Blumen, um sie kennen zu lernen, und verliert er dadurch etwa die Empfänglichkeit für ihre Schönheit? Man sagt, das Lesestück solle als Ganzes wirken, was es könne. Ist es denn aber nicht vermöge der Natur des sprachlichen Darstellungsmittels so beschaffen, daß es erst zu Ende des Lesens zu einem Ganzen geworden ist, welches sich aus Teilen aufgebaut hat? Wenn nun auch zum Zweck der Betrachtung der einzelnen Teile, die ja auch wider relativ ganz sind, eine Zergliederung und ein sechsmaliges Umdrehen der disjecti membra poetae stattgefunden hat, so kann der aus guten Gründen gestörte kontinuierliche Zusammenhang in jedem Augenblick, wo es der Lehrer will, durch Vorlesen des Ganzen widerhergestellt werden. Die Ansicht, daß ein gründliches Verständnis des Gelesenen fast in allen Fällen nur durch gründliche Erklärung herbeigeführt werde, hat in den letzten Jahren wider zahlreiche beredte Verteidiger gefunden; so in Jeep (Neue Jahrb. von Fleckeisen und Masius, 94. Bd. 2. Abt. S. 245), der die Meinung zu widerlegen sucht, als brauche der Unterricht im Deutschen nicht mit derselben pedantischen Beachtung des Einzelnen und Kleinen, mit derselben Schärfe, Genauigkeit und Konsequenz zu Werke zu gehen, wie in den klassischen Sprachen. Dauernder Genuß sei nicht möglich ohne Verständnis, erst durch Arbeit komme man zum Genuß. Ähnlich äußert sich Klostermann (Beiträge zu einer method. Behandl. der deutschen Lektüre u. s. w. Progr. Burgsteinfurt 1865, S. 9). Daß hiermit nicht gemeint sei, der Text solle in Noten erstickt werden, ist selbstverständlich. Das Verständnis und die Aneignung des Lesestoffes ist die Hauptsache, die Erklärung lediglich Mittel zum Zweck. Hält man diesen Satz fest, so wird man ebenso gewiß von Flüchtigkeit, wie von abstraktem Reflektieren über den Gegenstand fernbleiben. Die Aneignung des Inhalts erfordert namentlich in der Volksschule die sorgfältigste Besprechung, weil die häusliche Erziehung hier weniger mithilft, die Kinder im Denken und Sprechen zu üben. Eine große Anzahl brauchbarer, zum Teil ganz vortrefflicher Anleitungen zu einer wahrhaft bildenden Behandlung des Lesestoffes ist vorhanden. Außer den bereits angeführten Schriften von Kellner, Diesterweg, O. Schulz, Otto nennen wir: Th. Eisenlohr, die Behandlung des Lesebuchs auf der Mittelstufe, nachgewiesen an 100 Lesestücken, in 2. Abt. 2. Aufl. 1863, 1867. C. Kehr, Theor. prakt. Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke, 4. Aufl. 1867. K. H. Holtsch, Sprachkundliches in der Volksschule, 1867; desselben Sprachliche Normal- oder Lernstoffe, 1. Abt. 1868. C. Richter, Anleitung zum Gebrauch des Lesebuchs in der Volksschule, 3. Aufl. 1864. E. Förster, das Volkslied in der Volksschule, 2. Aufl. 1868. H. Herzog, das Sprich-

wort in der Volksschule, 1868. A. Lüben, Grundsätze und Lehrgänge für den Sprach- und Leseunterricht, 3. Aufl. 1868. Lauckhard, Anleitung zum Unterricht im deutschen Stil für Volksschulen u. s. w., 1865. Sobolewsky, Magazin für Zergliederungen, I. Bd. 1868. Th. Ballien, Zwölf Fabeln Heys, 1865. H. Holtsch, die volkstümliche Litteratur der deutschen Volksschullesebücher, Jugend- und Volksschriften, I. T. 1. Heft 1868. F. Wetzel, der weltkundliche Unterricht in Landschulen. Ein Beitrag zur Verwertung des Schullesebuchs, 1863. Bormann, Unterrichtskunde für evangelische Volksschullehrer, 8. Aufl. Dietlein, Gosche, Polack, Aus deutschen Lesebüchern, Einleitung. Wertvolle Beiträge enthalten ferner die zahlreichen Schulzeitschriften. In fast allen diesen Schriften wird mit Recht der Hauptnachdruck auf die Aneignung des Inhalts und die damit untrennbar verbundene mehr oder weniger selbständige und freie Reproduktion derselben gelegt; die Betrachtung der Form, onomatische, etymologische, grammatische Belehrung, Erörterungen aus dem Gebiete der Stilistik, Poetik, Metrik, alles das steht erst in zweiter Linie und erscheint vornehmlich um des ersteren willen. Die Assimilation des geistigen und sittlichen Gehalts des nationalen Lebens, wie er in der Sprache seinen Ausdruck gefunden, gilt als die Hauptaufgabe des Sprachunterrichts; man versucht zu leisten, was Th. Waitz (Allg. Päd. S. 258) als Hauptforderung hinstellt: „Das Kind soll fortwährend durch Beispiel und eigne Übung zu immer vollständigerer Aneignung des Schatzes angeleitet werden, der in der Sprache niedergelegt ist, ihn in seiner Reinheit bewahren und mit Freiheit zur Offenbarung seines Innern gebrauchen lernen." Mehrere der genannten Schriften sind auch den Lehrern des Deutschen an höheren Anstalten zum Studium dringend zu empfehlen; wenn diese auch vielleicht hier und da „unleidliche, pedantische Schulkünste" entdecken sollten, im ganzen dürfte eine sichere Aneignung der elementaren Behandlung des Lesestoffes vom größten Segen für ihren Unterricht sein. Namentlich sei hier auf die lichtvollen, von jeder Übertreibung sich fern haltenden theoretischen Erörterungen in C. Richters Anleitung hingewiesen. Die sorgfältigsten Quellenangaben über die in Rede stehende Litteratur liefert A. Lübens Pädagogischer Jahresbericht. — Hinsichtlich der Auswahl der durchzuarbeitenden Normalstoffe oder Musterstücke für die verschiedenen Seiten des Sprachunterrichts hat man sich mit Recht dafür entschieden, vornehmlich poetische Stücke, namentlich Volkslieder, zum Zweck der Gemütsbildung zu behandeln, während das Sprichwort und die lehrhafte Erzählung mehr der Verstandesbildung und den Zwecken der Sprachlehre dienen sollen, natürlich ohne in jedem Falle ausschließlich den einen Zweck zu verfolgen. Über die Zahl der sprachlichen Normalstoffe differieren die Ansichten. Während manche die ganze grammatische Belehrung an wenige Stücke angeknüpft wissen wollen, fürchten andere, daß dadurch Überdruß erzeugt werde, und wollen keineswegs, daß an jedem Stücke alles zur Sprache gebracht werde, was etwa in formeller Beziehung bemerkt werden könnte. Das letztere Verfahren ist gewiß das richtigere. Der Lehrstoff muß nach didaktischen Grundsätzen geordnet sein, darf nicht in der zufälligen Reihenfolge auftreten, die durch das Lesestück bedingt ist. Außerdem würde aus der Forderung, so wenig als möglich Stücke dem Unterricht zu Grunde zu legen, gefolgert werden müssen, daß dazu ein einziges zweckmäßig ausgewähltes genüge; an einem solchen ließe sich indes das Pensum jeder Stufe recht wol repetieren, nicht aber ohne die Gefahr des Überdrusses entwickeln und gehörig üben. — Die Methode des anlehnenden Sprachunterrichts ist im allgemeinen als festgestellt zu erachten, mag auch die Praxis manche Verschiedenheiten bieten. Eine gründliche Erörterung der Methode, insbesondere des Verhältnisses zwischen Analyse und Synthese, liefern die Aufsätze von R. Panitz: „Die neuesten Erscheinungen auf dem Gebiete des Sprachunterrichts" im 19. und 20. Jahrg. des Pädag. Jahresb. — Fast allgemein wird gegenwärtig anerkannt, daß die anlehnende Methode des Sprachunterrichts geistbildender ist, als die ältere, abstrakt grammatische; doch fehlt es jetzt auch nicht an solchen, die ihr mißtrauen, „weil ihr die gehörige Ordnung und Übersicht fehlt. Wenn auch der Lehrer sich einen Lehrgang nach der Beschaffenheit der zu betrachtenden Lesestücke gemacht hat, so daß dadurch

alles Wesentliche aus der Grammatik vorkäme und Widerholungen vermieden würden, so würde doch der Schüler schwerlich diese Ordnung, die selbst vom geschicktesten Lehrer nicht ohne Mühe herzustellen wäre, wahrnehmen können, welches doch für denselben ebenso notwendig sein dürfte" (H. Schüder, Progr. d. Gym. zu Altona 1865, S. 7). Aber die Natur macht es, wie O. Schulz bemerkt, mit dem Menschen nicht anders. Sie stellt ihn in die Fülle der Lebenserscheinungen und überläßt es ihm, sie nach und nach zu erfassen und zu verstehen. Auch kann der Lehrer durch zweckmäßige Gruppierung bei den Widerholungen eine gewisse Übersichtlichkeit herstellen. Ein zweites Bedenken ist durch Misverständnis der Anleitungen zum Gebrauch des Lesebuchs veranlaßt worden. Man hat vielfach geglaubt, man solle sämtliche Übungen, welche die Verfasser an die einzelnen Lesestücke geknüpft haben, in der Schule anstellen, und man hat demgemäß die Befürchtung ausgesprochen, daß man unter diesen Umständen nicht die rechte Lesefertigkeit erzielen und auch den geistigen Gesichtskreis der Schüler nicht hinlänglich erweitern könne. Aber es war keineswegs die Absicht der Verfasser, daß ihre Bücher so gebraucht werden sollten. Sie wollten nur zeigen, wie manigfache Aufgaben auf natürliche Weise an die Behandlung jedes Lesestücks sich anschließen (Eisenlohr). Sie wollten „den Lehrer bei seiner Vorbereitung für den Sprachunterricht nur zweckentsprechend unterstützen und fördern und ihn den Stoffreichtum eines Lesestückes überschauen lassen, nicht damit er alles durchnehme, was in der Anleitung stehe, sondern daß dieser Überblick für ihn Veranlassung werde, das auszuwählen, was der Eigentümlichkeit seiner Schule entspreche" (Kehr). — Noch mehr Bedenken hat die Verbindung des Sachunterrichts mit dem Lesebuche erregt. Daß das letztere selbst auf den obersten Stufen ein Hilfsmittel des Sachunterrichts sei, bedarf keines Beweises. Freilich muß der Lesestoff, um in dieser Beziehung recht förderlich zu sein, so gewählt werden, daß die Lesestunden Anregung für die übrigen Lehrgegenstände gewähren und umgekehrt (vgl. O. Lange a. a. O. S. 17). Bestritten aber ist der in neuerer Zeit häufig aufgestellte und praktisch durchgeführte Satz, daß in der Volksschule das Lesebuch die Grundlage und der Mittelpunkt des Sachunterrichts sei. Man befürchtet, daß dann zu vielerlei nebeneinander getrieben werde, daß eine Verbindung des Lesens, Sprechens, Schreibens, der Grammatik und der Realien ein Monstrum von Konzentration erzeuge. Daß die Beschränkung des Realunterrichts auf die Aneignung der bezüglichen Stücke des Lesebuchs nur ein Notbehelf sei, der durch die Verhältnisse der einklassigen Volksschule bedingt werde, ist fast allgemein anerkannt, selbst durch das Regulativ für die ev. Volksſch. v. 3. Okt. 1854. Nach einem spätern Ministerialreskript (19. Nov. 1859) müssen übrigens in allen Schulen mit 30 Unterrichtsstunden 3 für Vaterlands- und Naturkunde verwandt werden. Aber aus jener Beschränkung folgt nicht mit Notwendigkeit eine Desorganisation des Unterrichts, außer da, wo man in jeder Stunde alles treiben will; eine solche desultorische Beschäftigung mit den verschiedenen Objekten würde allerdings die größte Konfusion erzeugen. Allein nichts hindert den Lehrer bei der Benutzung des Lesebuchs so zu Werke zu gehen, daß er bestimmte Stunden vorzugsweise der Geschichte, andere der Naturbeschreibung u. s. w. widmet. Schon die bloße Aneignung des Inhalts der lehrhaften Stücke auf demselben Wege, auf dem die Aneignung des übrigen Lesestoffes erfolgt, muß ein nicht unbedeutendes Wissen im Schüler absetzen, zumal ihm das weltkundliche Material nicht als bloßes Gedächtnisobjekt geboten wird, sondern in einer Gestaltung, wodurch es zu seinem Herzen spricht und seine Aufmerksamkeit in hohem Grade erregt. Um der Sicherung des Einzelnen willen ist es freilich nötig, einen Komplex zusammenhängender Kenntnisse herzustellen, und das erfordert eine nicht bloß gelegentliche Arbeit. Darin liegt auch zugleich die große Schwierigkeit der Methode, die aus dem im Lesebuch zerstreuten Material gewissermaßen ein mustvisches Gemälde herstellen will. Es ist daher eine unbegründete Behauptung, daß die Lehrer um so bereitwilliger zum Anschluß der Realien an das Lesebuch sind, je weniger sie von jenen Dingen verstehen. Dieser Anschluß erfordert vielmehr eine klare Übersicht über das ganze Gebiet, sorgfältige Verteilung des Lesebuchmaterials über die

Schulzeit, wolberechnete Ausfüllung der Lücken, oft widerholte Gruppierung und Zusammenfassung der Einzelheiten, mit denen der Schüler bereits bekannt ist. Man hat nun zur Erleichterung für den Lehrer mit Beziehung auf bestimmte Lesebücher Lehrgänge für die verschiedenen Disciplinen aufgestellt, so F. Wetzel für das Köpenicker, F. Jackisch und Schurig für das Münsterberger Lesebuch (Schulb. d. ev. Semin. Schlesiens X, 22. XVIII, 321). Immer aber bleibt dem Lehrer die Aufgabe, sich für seine speziellen Schulverhältnisse einen Stoff- und Lehrplan zu entwerfen, dem der im Lesebuch mitgeteilte Lehrstoff als Grundlage dient. Auch in der einklassigen Schule wird dann die Aneignung des Lehrstoffes nicht durch bloßes Lesen zu erzielen sein, sondern es sind alle Hilfen anzuwenden, die in dem mündlichen Vortrage des Lehrers und in der Veranschaulichung durch Karten, Naturprodukte u. s. w. liegen. In der mehrklassigen Volksschule werden die betreffenden Stücke des Lesebuchs den selbständigen Unterricht in den Realien nur zu unterstützen haben. — Für die Behandlung der Schullektüre in höheren Anstalten sind außer den in d. Encykl. I, 330 genannten Schriften noch folgende Abhandlungen zu berücksichtigen: H. Bone, Progr. Bedburg, 1844. P. Riepl, Progr. Linz, 1851. R. Haid, Progr. Hedingen, 1852—53. Fr. Debeke, Progr. Gymn. Aachen, 1862. A. Voigt, Progr. d. höh. Bürgersch. Neustadt-Eberswalde, 1866. Die Lehrpläne d. Realsch. zu Lippstadt, Progr. 1863, des Gymn. zu Frankfurt a. O., 1866, zu Burg, 1867 und vor Allem: Pädagogische Briefe von Fr. Rieck, 1867, S. 218 ff. und E. Laas, der deutsche Unterricht auf höheren Lehranstalten, 1872 und der deutsche Aufsatz in den oberen Gymnasialklassen, 1877. Die beiden Bücher von E. Laas haben eine reiche Litteratur für und wider hervorgerufen und sind zu einem nützlichen Ferment für die etwas ins Stocken geratene Theorie des deutschen Unterrichts geworden. Auf die seither erschienenen Schullesebücher haben sie eine ersichtliche Wirkung nicht gehabt, es müßte denn die sein, daß man jetzt wider mehr als vor einem Jahrzehnt die stilistisch-rhetorischen Zwecke des deutschen Unterrichts auch in den oberen Klassen an der Hand eines Lesebuches zu verfolgen gewillt ist, infolgedessen reine Prosa enthaltende Lesebücher wider mehr in Gebrauch gekommen sind. Von kürzlich erschienenen Büchern dieser Art sind zu erwähnen: R. Jonas, Musterstücke deutscher Prosa, 1882, G. Wendt, Deutsches Lesebuch, 3. Teil.

Die Geschichte des deutschen Schullesebuches ist noch zu schreiben; einen dankenswerten Versuch hat H. Fechner (a. a. O.) für das Volksschullesebuch gemacht, doch läßt sich die Aufgabe nur auf der breiten Grundlage einer Geschichte und Theorie des deutschen Unterrichts überhaupt in völlig befriedigender Weise lösen. **Marg.**

**Schulordnung (Schulregulativ).** Es ist früher bemerkt (s. d. Art. Schulgesetz), daß es an einem umfassenden Schulgesetz bis jetzt fehlt und daß der wesentliche Inhalt eines solchen vordem und einstweilen noch durch ausführliche Schulordnungen allgemeiner Art (verschieden von den Statuten und Schulgesetzen für einzelne Anstalten) geregelt worden ist. Als solche Ordnungen dürfen für Preußen neben den landrechtlichen Bestimmungen, besonders in T. II Tit. 12, hauptsächlich gelten

1. Für das Volksschulwesen: a. die Principia regulativa Friedrich Wilhelms I. vom 30. Juli 1736; b. das Generallandschulreglement Friedrichs d. Gr. vom 12. August 1763; c. die Schulregulative vom 1. 2. 3. Oktober 1854 über die Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarunterrichts; d. die allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872, betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen, durch welche die Schulregulative wesentlich abgeändert wurden.

2. Für das höhere Schulwesen: a. das Edikt vom 12. Juni 1810 wegen Prüfung der Kandidaten des höheren Schulamts nebst dem dazu gehörigen Reglement vom 20. April 1831, und das Reglement vom 12. Dezember 1866; b. die von den Provinzialschulkollegien für die Anstalten der betreffenden Provinzen erlassenen Instruktionen für die Lehrer, die Klassenordinarien und die Direktoren; c. die Instruktion vom 8. März 1832 über Entlassungsprüfungen in den höheren Bürger- und Realschulen,

und die Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen und höheren Bürgerschulen vom 6. Oktober 1859; d. das Reglement vom 4. Juni 1834 und 12. Januar 1856 für die Prüfung der zu der Universität abgehenden Schüler; e. die Cirkularverfügung vom 24. Oktober 1837 und 7. Januar 1856, enthaltend die für den Unterricht und die Zucht auf den Gymnasien getroffenen allgemeinen Anordnungen; f. der Erlaß betreffend die Einführung der revidierten Lehrpläne für die höheren Schulen vom 31. März 1882 (Centralbl. f. d. gesamte Unterrichtsverw. in Pr. 1882 S. 234).

Im übrigen Deutschland war Hessen mit seiner Schulordnung von 1526 vorangegangen (Bd. III, S. 449); ihm war Württemberg im Jahre 1559 gefolgt und ebendadurch Muster für viele andere deutsche Länder in der Begründung eines eigentlichen Volksschulwesens geworden. Als besonders anerkennungswert ist hervorzuheben, daß in dieser Verordnung Kap. IV das Christentum als das Hauptwerk der Schule bezeichnet wird: „Schulen seien nicht anzusehen als eine bloße Bereitung zum bürgerlichen Leben, sondern als Werkstätten des Heiligen Geistes, darinnen die Kinder zur Furcht Gottes sollen angewiesen werden." Übrigens umfaßt diese, wie alle späteren Schulordnungen in Württemberg nicht bloß das niedere, sondern auch das höhere Schulwesen. In Bezug hierauf verdient noch eine besondere Erwähnung die „Ordnung des Gymnasiums in Stuttgart vom Jahr 1686", durch welche das vom Herzog Christoph errichtete Pädagogium zu Stuttgart in ein Gymnasium illustre umgewandelt wurde. Zu Anfang dieses Jahrhunderts erfuhr das Unterrichts- und Schulwesen in Württemberg eine abermalige Regelung auf dem Wege der Verordnungen, infolge deren im Jahre 1808 eine katholische, im Jahre 1810 eine evangelische Schulordnung erschien, durch welche namentlich die äußeren Verhältnisse der Schule geregelt wurden. Über das unter dem 24. September 1836 erlassene, im Jahre 1848 revidierte, dann aber wider in einem der Revision entgegengesetzten Sinne geänderte Volksschulgesetz s. d. Art. Württemberg. Für die gelehrten Anstalten Württembergs erschien 1848 der Entwurf einer neuen Schulordnung, der jedoch nie vollständig ins Leben getreten ist.

In Sachsen wurde außer einer allgemeinen Schulordnung nach Muster der württembergischen vom Jahre 1559 eine besondere ausführliche Schulordnung mit genauen Schulgesetzen vom Kurfürsten Moritz für die von ihm gegründeten drei Fürstenschulen zu Pforta, Grimma und Meißen gegeben. Andere Schulordnungen mehr örtlicher Bedeutung erschienen daselbst bis 1773. Wichtiger für Sachsen wie für das deutsche Unterrichtswesen überhaupt ist die unter dem 14. März 1773 erlassene neue Schulordnung*), welche eine vollständige Umbildung des gesamten höheren, mittleren und niederen Unterrichtswesens bezweckte. Der erste Teil berücksichtigte die Fürsten- und Landesschulen, der zweite die lateinischen Stadtschulen, beide von Ernesti zu Leipzig infolge des ihm vom Kirchenrate unter dem 6. März 1766 erteilten Auftrages entworfen und bereits im April desselben Jahres eingereicht, der dritte die deutschen Stadt- und die Dorfschulen, in gleichem Auftrage von dem Superintendenten Christoph Heymann zu Meißen verfaßt. Auch diese Schulordnung, obwol sie schon die Unterweisung „in allerlei Nützlichem" aus der Erdbeschreibung, Weltgeschichte, Naturkunde u. s. w. verlangt, erkennt doch für die deutschen Schulen den eigentümlichen Beruf der Volksschule vollkommen an; denn sie geht aus von dem inneren Zusammenhange der christlichen Volksschule und der christlichen Familienerziehung und baut darauf als leitendem Grundgedanken die ganze Schulordnung auf. Der erste Satz des dritten, die Volksschule betreffenden Abschnitts lautet: „Alle christlichen Eltern sind schuldig, sobald ein von Gott geschenktes und anvertrautes Kind seinen Verstand einigermaßen zu gebrauchen und die Muttersprache zu verstehen anfängt, zu dessen Unterweisung in der Erkenntnis Gottes den Grund zu legen, auf den in Schulen künftig soll gebaut werden. Auch sind, nächst den Eltern und wenn

*) Vormbaum a. a. O. T. III. S. 613—699. Weber, Systematische Darstellung des im Königreich Sachsen geltenden Kirchenrechts, 2 T.

dieſe zeitlich verſterben, die Vormünder — — Taufzeugen — davor zu ſorgen verbunden — — daß das getaufte Kind, was zur Seligkeit zu wiſſen und zu glauben vonnöten iſt, gelehrt werde." — (Vormbaum a. a. O. T. 3 S. 670). — Von den zehn Kapiteln, in welchen die Schulordnung für die drei Fürſtenſchulen ſehr ausführlich abgefaßt iſt, enthält das IX. Kap. in 30 Paragraphen die Grundſätze, nach welchen die Lehrer die Zucht ausüben ſollen, das X. Kap. in 12 Paragraphen die Vorſchriften für das Verhalten der Knaben. Sachſen hat hinſichtlich der höheren Schulbildung, beſonders auf Grund der altklaſſiſchen Sprachen, ſtets einen der erſten Plätze in Deutſchland eingenommen, aber auch für die Volksbildung auf das beſte geſorgt. Ein Volksſchulgeſetz beſaß es ſeit dem 6. Juni 1835, das durch ein Geſetz vom 3. Mai 1851 einige Veränderungen erhielt, während ein vollſtändig neuer Entwurf nach liberalem Muſter wider beiſeite gelegt wurde.

Eine der wichtigſten und ausführlichſten Schulordnungen des 18. Jahrhunderts iſt die kurfürſtlich braunſchweigiſch-lüneburgiſche vom Jahre 1737, die nicht als Teil einer Kirchenordnung, ſondern ſelbſtändig als Schulordnung veröffentlicht wurde. Sie war unter der Leitung der Landesregierung (Georgs II., Königs von England) und des Konſiſtoriums, beſonders nach den Vorſchlägen des Konſiſtorialdirektors Toppen und des Konſiſtorialrats Guden von dem Rektor Budſtedt zu Oſterode verfaßt und von J. M. Gesner durchgeſehen. (Vormbaum a. a. O. T. III, S. 358—434.) Wir können in Betreff derſelben auf Band III, S. 206 ff. verweiſen.

In Bayern wurden eingreifende und förderliche Beſtimmungen für das Schulweſen erſt unter dem Kurfürſten Maximilian Joſeph (1745—1777) gegeben, zunächſt für das höhere Schulweſen (1758 Stiftung der Akademie der Wiſſenſchaften), ſeit 1765 auch für das katholiſche Volksſchulweſen, um welches ſich beſonders der Benediktiner Heinrich Braun verdient machte, 1770 durch die Schulordnung für die deutſchen Schulen, ferner durch die kurfürſtliche Schulordnung für die bürgerliche Erziehung der Stadt- und Landſchulen in Bayern vom 8. Auguſt 1778. In der Verordnung vom 23. Dezember 1802 wurde die allgemeine Schulpflicht der Kinder von 6—12 Jahren ausgeſprochen und dadurch „eine Fundationsurkunde des neueren deutſchen Schulweſens Bayerns" gegeben. Eine neue Regelung des bayeriſchen Schulweſens erfolgte im Jahre 1808; mit dieſem Jahre beginnt auch die Thätigkeit des Kirchen- und Schulrats Heinrich Stephani zu Augsburg (ſ. d. Art.). Die konfeſſionelle Trennung der niederen Schulen hat ſich erhalten. In Betreff der neueren Geſetzgebung ſ. d. Art. Bayern.

In Baden wurde die erſte nachhaltiger wirkende Schulordnung unter dem 3. Mai 1754 veröffentlicht und 1768 ein Schullehrerſeminar gegründet; 1803 unter dem 13. Mai erſchien ein Reglement über die Organiſation der gemeinen und wiſſenſchaftlichen Lehranſtalten. An Stelle der Verordnungen erſchien unter dem 28. Auguſt 1831 ein beſonderes Geſetz über die Volksſchule. Weiteres in dem Art. Baden.

Eine vortreffliche Schulordnung (institutio juventutis in Paedagogiis illustribus inferioris palatinatus)*) für das höhere Schulweſen hat die frühere Kurpfalz ſchon vom Jahre 1615 aufzuweiſen; ſie iſt mit vieler Einſicht und Genauigkeit in Bezug auf Einzelheiten, namentlich des Leitungsplans abgefaßt, aber eine Durchführung derſelben war damals nicht möglich. Erſt nach dem weſtfäliſchen Frieden kam dieſe Schulordnung als ein allgemeines Regulativ für ſämtliche Gelehrtenſchulen der Pfalz zur Geltung und behauptete dieſelbe bis zum Ende des 18. Jahrhunderts. An Stelle desſelben erhielt 1790 das Pädagogium zu Heidelberg eine durch den nachherigen Rektor Abegg verfaßte Schulordnung (abgedruckt in Wundts Magazin für die Kirchen- und Gelehrtengeſchichte des Kurfürſtentums Pfalz B. II, S. 189—209).

Von den Verordnungen über das Unterrichtsweſen in Öſterreich ſei hier nur erwähnt, daß Maria Thereſia im Jahre 1774 durch den Abt Felbiger, welchen

*) Vormbaum a. a. O. T. II. S. 135—176. Hautz Neckarſchule zu Heidelberg S. 65 u. ff.

sie aus Schlesien berufen hatte, die allgemeine Schulordnung vom 6. Dezember 1774 aufstellen ließ, durch welche ein durchgreifendes System des Volksschulwesens für den ganzen österreichischen Staat geschaffen wurde, das erst in diesem Jahrhunderte seit 1820 durch die Jesuiten, und 1848 durch die politischen Bewegungen manche Abänderungen erlitt. (D. Nähere s. unter dem Art. Österreich.)

Sofern nun auch in Zukunft allgemeine Schulordnungen, sei es auf Grund eines Gesetzes oder als Ersatz für dasselbe, nicht zu entbehren sind, ist zunächst die Frage zu beantworten, ob sie alles Einzelne bis zur unmittelbaren und gleichmäßigen Anwendung auf alle Anstalten regeln sollen oder ob sie so weit und dehnbar zu fassen sind, daß innerhalb ihrer Bestimmungen die einzelnen Schulen ihrer örtlichen oder geschichtlichen Besonderheit genügen können. Jene Gleichförmigkeit findet sich besonders in Frankreich*); richtiger und gedeihlicher sowol für die Jugendbildung als für die Entwickelung der Erziehungskunst ist der zweite Weg, welchen man in Deutschland betreten hat. „So ist von dem preußischen Unterrichtsministerium ein nach Klassen und Lehrfächern ausgeführter Lehrplan für die Gymnasien und Realschulen bekannt gemacht (Wiese, Verordnungen und Gesetze S. 57—74), aber ausdrücklich dabei bemerkt worden, derselbe habe nicht die Bedeutung eines allgemein verpflichtenden Normalplans, sei vielmehr nur als ein vom Ministerium gebilligtes Beispiel anzusehen, auf welche Weise die allgemeinen Vorschriften für die Lehrverfassung dieser Anstalten im einzelnen zweckmäßig zur Ausführung gebracht werden können." „Die Ausführung der allgemeinen Vorschriften kann bei Feststellung des Wesentlichen eine vielfach davon abweichende sein je nach den besonderen Verhältnissen der einzelnen Anstalten und nach der Freiheit, welche für die Individualisierung des Allgemeinen auf diesem Gebiet überall gestattet ist." Leichter, aber auch notwendiger erscheint es, für die Volksschulen einen übereinstimmenden Lehrplan festzustellen, da teils der Umfang des Unterrichtsstoffes nur ein beschränkter, teils die Übereinstimmung über dasjenige, was unter allen Umständen geleistet werden muß, eine viel größere ist, als in Betreff der Ziele anderer Lehranstalten. Aber gerade bei den Volksschulen sogar eines und desselben Landes wird es sich bald als unausführbar erweisen, einen Lehrplan für alle anzufertigen. Denn bei diesen ist eben die Verschiedenheit der örtlichen Verhältnisse sehr groß und deren Einwirkung auf die Volksschule viel bedeutender, als auf höhere Lehranstalten. So wird namentlich die Unterrichtszeit sowol hinsichts der Tagesstunden, als besonders hinsichts der Jahreszeit (Ferien) vielfach von besonderen Verhältnissen bedingt sein**).

Aber auch hinsichts des Lehrstoffes und der Lehrziele muß zwischen der einklassigen, dürftig ausgestatteten Schule eines kleinen, vielleicht nur von Arbeiterfamilien bewohnten Dorfes und der mehrklassigen eines großen, viele ausgedehnte Bauerngüter umfassenden Dorfes ein sehr bedeutender Unterschied herrschen, der sich natürlich bei einer städtischen Elementarschule wesentlich steigert. Daher es auch schon eine Verfügung des preußischen Unterrichtsministeriums vom 7. März 1835 für angemessen erachtet, daß „für die Lehrpläne der Elementar- und niederen Stadtschulen von den Provinzialschulkollegien nur die allgemeinen Grundzüge festgestellt, die Prüfung und Genehmigung der speziellen Pläne aber den einzelnen Bezirksregierungen überlassen werden." Auch das

*) Die Allgem. Augsb. Zeitung von 1855 Nr. 330 giebt einen Bericht, in dem erzählt wird, ein französischer Geistlicher habe die Uhr aus der Tasche ziehend dem Gaste erklärt: „In diesem Augenblick wird in allen Lyceen Frankreichs dieselbe Seite desselben Autors übersetzt." Und in der französischen Volksschule steht es so, daß nach einem Berichte derselben Zeitung vom Jahre 1861 Nr. 151, Beilage, alles wie ein Uhrwerk eingerichtet ist und von Viertelstunde zu Viertelstunde überall ganz dasselbe nach Vorschrift getrieben werden muß. (Palmer, Pädagogik, 3. Aufl. S. 494.)

**) Zu vgl. der Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen von Goltzsch im Schulblatt für die Prov. Brandenburg, Jahrg. 1851. Eisenlohr „über die verschiedenen Rücksichten, welche bei Entwerfung eines Lektionsplanes in Betracht kommen", Blätter aus Süddeutschland 1844 I. S. 1 ff. Bormann, Schulkunde, T. 1. S. 97—99.

Regulativ vom 3. Oktober 1854 und ebenso die Vorschriften von 1872 geben nur „Grundzüge, welche mehrfache Ausführungen und Erläuterungen für Anwendung in bestimmten Fällen erfahren haben" (vgl. Bormann, Schulkunde in 4 Teilen, Berlin 1855 ff.).

Je höher die Schulen, je gegliederter ihr Bau, je umfangreicher die Unterrichtsfächer zur Erreichung der von ihnen erstrebten Ziele sind, um so manigfaltiger und dehnbarer werden auch die Verordnungen sein müssen, welche für dieselben maßgebend sein sollen. Sie werden niemals entbehrt werden können, selbst auch nicht in den Ländern und Staaten, in welchen die Gesetzgebung selbst ihre Thätigkeit auf die Schulgesetzgebung in eingehender Weise ausgedehnt hat; diese wird sich stets mehr oder weniger mit der Feststellung der äußeren Verhältnisse der Schulen und Lehrer sowol an sich, als zum Staate, zur Kirche, zur Familie, und mit Aufstellung gewisser allgemeiner Grundsätze über Ziel, Leitung, Rechte und Pflichten der Schulen zu begnügen haben, die eigentliche lebensvolle Entwickelung derselben muß doch den technischen Verwaltungsbehörden überlassen bleiben. Diese werden ihre allgemeine Wirksamkeit durch Verordnungen oder Schulordnungen ausüben, woneben freilich die persönliche Einwirkung des Schulrats auf die einzelnen Anstalten unentbehrlich bleibt.

Eine Schulordnung wird aber zuerst die gemeinsamen Grundlagen für jede der verschiedenen Schularten zu liefern, dann den Wirkungskreis der Aufsichtsbehörde und der einzelnen Anstalten zu unterscheiden, namentlich aber den allgemeinen Lehrplan aufzustellen haben. Durch diesen wird bestimmt, durch wieviel Stufen der Unterricht sich bewegen, wieviel Klassen die Schule umfassen, welche Unterrichtsgegenstände überhaupt und in welchem Umfange nach Klassen und wöchentlichen Stunden sie getrieben, durch welche häusliche Arbeitszeit und durch welche Arbeiten sie unterstützt, bis zu welchem Ziele sie in den einzelnen Klassen und bis zu welchem überhaupt auf der Schule geführt werden sollen. Daran schließen sich die Bestimmungen über die Lehrmittel, über die Zahl und Verteilung der wöchentlichen Unterrichtsstunden, über die etwaige Entbindung von gewissen Fächern, über die Versetzung in höhere Klassen, die Entlassung von der Schule, die Erteilung von Schulzeugnissen und deren rechtliche Bedeutung. Da endlich die Schule nicht bloß Unterrichts-, sondern auch Erziehungsanstalt sein, die Schüler an Leib und Seele gesund erhalten und kräftigen, und geistig zur Sittlichkeit, Ordnung und Wolanständigkeit erziehen soll: so muß die Schulordnung auch vorschreiben, wie schädliche Einflüsse auf den Körper abzuwenden, die Gesundheit, Kraft und Gewandtheit des Körpers zu fördern seien. In erster Beziehung also, welche Anforderungen an ein Schulzimmer, besonders nach Licht und Luft zu stellen sind, wie auf ordentliche Haltung des Körpers zu achten, Kurzsichtigkeit zu vermeiden, wie Arbeit und Muße in das rechte Verhältnis zu setzen, wie Schüler vor Zuchtlosigkeit und Unkeuschheit zu bewahren sind. Hinsichts der geistigen Erziehung hat die Schulordnung anzugeben, wie auch durch Pflege des religiösen und sittlichen Gefühls und Lebens ein guter Geist in der Schule gebildet, wie Gehorsam, Ordnungsliebe, Wahrhaftigkeit, Sittenreinheit und Lerneifer verbreitet und gefördert werden können. Die unvermeidlichen Strafen sind nur im allgemeinen nach Art und Maß zu erwähnen, das Nähere aber den Schulvorschriften der einzelnen Anstalten zu überlassen.

**Gottschick † (Schrader).**

**Schulpflichtigkeit** s. d. Art. Schulzwang.

**Schulprämien (Schulpreise).** Dem aus den lateinischen Schulen her eingebürgerten lateinischen Worte Prämie (praemium) entspricht das deutsche „Preis" in viel höherem Grade, als Lohn oder Belohnung. Preis, wie Prämie, setzt unter denen, welchen sie erteilt wird, ein Bewerben, ein Arbeiten oder Bemühen zu dem Zwecke voraus, eine Auszeichnung oder Belohnung unter mehreren zu erhalten. Wenn ein Kind von seinen Eltern zum Geburtstage Geschenke erhält, so weiß es sehr wol, es geschieht von den Eltern aus Liebe, nicht wegen besonderer eigener Verdienste als Belohnung, auch wenn es bemüht gewesen ist, durch sein Verhalten sich die Liebe der Eltern zu bewahren; es ist dies kein Streben und Ringen, sich besondere Geschenke zu verdienen. Anderer Art sind die Verhältnisse in der Schule: es sind gewisse Ziele vorgesteckt, nach deren

Erreichung die einzelnen mit mehr oder weniger klarem Bewußtsein streben; auf den verschiedenen Stufen ist es ein verschiedenes Ziel, aber stets für eine größere oder geringere Zahl ein gemeinsames, dem sie zueilen; es kommt darauf an, das Pensum einer Klasse sich anzueignen und infolgedessen eine höhere Stufe zu ersteigen, um so allmählich das Endziel der ganzen Anstalt zu erreichen. Bei diesem Streben wird der eine nicht durch das Vorwärtsschreiten der andern gehindert, wie etwa in einem Wettlaufe, eher durch das Zurückbleiben und die Trägheit des Genossen, insofern der Lehrer genötigt wird, sich bei diesem längere Zeit aufzuhalten, und daher den Fleißigeren und Begabteren nicht so rasch fördern kann, als es sonst der Fall sein würde. Bei einem solchen Verfahren in der Schule finden Belohnungen oder Preise keine Stätte; sie bedarf ihrer auch nicht für die fleißigen und eifrigen Schüler, und diese werden die Mehrzahl bilden, wenn in der Schule ein gesundes Leben herrscht, und vor allem der Lehrer selbst mit Verständigkeit und um der Sache willen, nicht aus äußeren Rücksichten arbeitet. Dazu wird er auch seine Schüler bewegen, auch sie werden nach dem vorgesteckten Ziele streben, mag der Wunsch, den Eltern und Lehrern zu gefallen, oder der angeborne Lerneifer oder das Pflichtgefühl die Haupttriebkraft für sie sein. Wird solchen Schülern eine besondere, aber natürlich sich ergebende Anerkennung durch das lobende Wort des Lehrers, durch ein erfreuendes Geschenk der Eltern oder durch eine fördernde Wolthat der Schule zu Teil, so wird man eine solche wol zu unterscheiden haben von einem wirklichen Preise, einem praemium, welches als Auszeichnung demjenigen zuerkannt wird, der sich bei einer Bewerbung am meisten hervorgethan hat.

Viele unserer höheren und niederen Schulen haben die Einrichtung, daß zu Ende des Schuljahres die besten und sittlich tüchtigsten Schüler jeder Klasse nach Maßgabe der vorhandenen Mittel mit einem Buche oder einer Preismünze (Medaille), selten und nur infolge besonderer Stiftungen mit Geld belohnt oder prämiiert werden. Durch einen Erlaß des Ministeriums (Altenstein) vom 25. Juli 1835 an das K. Prov.-Schulkollegium zu Münster wird auf den Antrag des letztern die Anstellung von öffentlichen Prüfungen genehmigt. Dann heißt es weiter: „Auch ist das Ministerium damit einverstanden, daß, wo die Gymnasien die öffentliche Preisverteilung wünschen, diese mit dem öffentlichen Examen in der Art verbunden werde, daß der Direktor oder der Klassenordinarius nach beendigter Prüfung jeder Klasse den Schülern die ihnen zuerkannten Prämien unter einigen herzlichen Worten der Ermunterung austeilt, alles Theatralische aber, was sich mit dem Ernste der gelehrten Schule nicht verträgt, bei dieser Verteilung fortfällt, auch der Abdruck der Prämiaten ganz unterbleibt." Ähnlich heißt es in dem „Entwurf einer neuen Schulordnung für die gelehrten Anstalten Württembergs. 1848." §. 150: „Den durch Sittlichkeit, Fleiß und Kenntnisse ausgezeichnetsten Schülern der gelehrten Anstalten können am Schlusse des Schuljahrs aus den Mitteln der Schulfonds Prämien ausgeteilt werden, die aus Denkmünzen oder aus nützlichen Büchern bestehen." Damit ist den Leitern und Vorstehern der Schulen die Entscheidung in die Hand gegeben, wie es uns auch das Richtige zu sein scheint; die Aufgabe derselben ist es also, jeden Misbrauch, der sich an die Austeilung von Prämien leicht anschließen kann, fern zu halten, wenn sie dieselben an der Schule einführen oder die schon eingeführte Sitte beibehalten. Wenn in dieser Weise ohne besonderes Gepränge und ohne Aufreizung des Ehrgeizes und der Eitelkeit eine Anerkennung für bewiesenen Fleiß, wissenschaftliche Leistungen und sittliche Haltung tüchtiger Schüler ausgesprochen wird: so wird darin ein unsittliches oder sittlich nachteilig wirkendes Moment nicht nachgewiesen werden können. Weil indes im menschlichen Herzen, auch in den Herzen der heranwachsenden Schuljugend, die Stimme der Eitelkeit und Selbstüberschätzung so gern gehört, dagegen die Regung bescheidener und richtiger Selbstschätzung so leicht übertäubt wird: so ist hierbei alles zu vermeiden, was die Eitelkeit und den Ehrgeiz reizen, die Selbstschätzung überspannen kann. Vielmehr ist die Anerkennung der Pflichterfüllung, die damit ausgesprochen werden soll, besonders hervorzuheben, damit nicht die Ansicht erregt werde,

es sei etwas Außergewöhnliches geleistet, das eine besondere Auszeichnung verdiene; der Schüler darin vielmehr die Verpflichtung zu weiteren höheren Leistungen, als den verdienten Lohn seiner bisherigen Anstrengung erkenne.

Daß die Auswahl der für eine solche Auszeichnung zu Bestimmenden mit voller Unparteilichkeit und Gerechtigkeit geschehe, wird als selbstverständlich vorausgesetzt; aber es fragt sich, wie man am sichersten die Würdigsten ermittelt. Am leichtesten wird der Lehrer die Leistungen seiner Schüler zu beurteilen imstande sein; aber es muß doch jedenfalls auch und zwar vorzugsweise der Fleiß und die sittliche Haltung des Schülers mit berücksichtigt werden. Beides kann sich eher der richtigen Beurteilung des Lehrers entziehen, als der der Mitschüler. Gleichwol kann die Einrichtung, nach welcher die Schüler selbst die würdigsten unter ihnen zu bezeichnen haben, nicht empfohlen werden; sie tastet das Ansehen der Lehrer an und gefährdet den unbefangenen und freundlichen Verkehr der Schüler untereinander. In dem Urteil über die sittliche Haltung eines Schülers werden die Lehrer selten von einander abweichen: eher läßt sich dies hinsichts des Fleißes, noch mehr hinsichts der Leistungen erwarten, da selten ein Schüler allen Lehrgegenständen ganz gleichen Fleiß zuwendet, und wenn dies auch im allgemeinen geschieht, wie es von pflichtgetreuen Schülern zu erwarten ist, doch nicht mit ganz gleichem Erfolge *).

Die Benützung der Prämien zur Anreizung des Ehrgeizes, wie andere damit zusammenhängende Vorschläge, z. B. daß die Namen derjenigen Schüler, welche bei den monatlich anzustellenden Prüfungen oder Preisbewerbungen den ersten Preis gewonnen haben, bei den Jahresprüfungen öffentlich auf einer Tafel ausgestellt werden sollen, gehen von einer Auffassung aus, welche den Grundsätzen der Jesuitenschulen, nicht aber einer evangelischen Pädagogik entsprechen mag. Palmer (ev. Pädagogik S. 320) spricht sich im allgemeinen sehr entschieden gegen die Verwendung von Prämien aus: „Prämien, welche in der Schule verteilt werden, wirken immer schädlich, und wer Schulstiftungen machen will, soll lieber etwas stiften für ärmere Schüler, wie unsere Väter thaten." So wird man auch von streng sittlichem Standpunkte urteilen müssen, wenn die Schüler als sittlich verantwortliche und als solche Wesen angesehen werden sollen, welche nur durch rein sittliche Einwirkung zu bilden sind. Aber sie sind noch unmündig, sollen erst allmählich der sittlichen Reife und Verantwortlichkeit zugeführt werden und sind auch demgemäß zu behandeln. Wie ihr Erkenntnisvermögen noch nicht soweit entwickelt ist, daß sie alle Wahrheiten ganz zu fassen vermögen, so daß ihnen daher manches durch Bild und Gleichnis muß zum Verständnis gebracht werden: so werden sie auch in ihrem Handeln noch nicht durch Vorhalten der rein sittlichen Gründe zu bestimmen sein, es werden auch andere Antriebe zur Mitwirkung herangezogen werden können, die aber darum noch nicht unsittlicher Art sein dürfen. Auch Palmer verwirft in der häuslichen Erziehung die Benutzung von Belohnungen zur Erreichung eines äußeren Zweckes nicht durchaus. Er unterscheidet nämlich solche Fälle, in denen das Sittliche, der Gehorsam als Hauptzweck erscheint von denen, in welchen es nicht auf den sittlichen Wert einer Handlung ankommt, sondern nur darauf, daß sie überhaupt geschieht. Ob ein

*) Es sei hierbei eine Ansicht erwähnt, welche sich in dem „Gymnasialschulwesen in Bayern zwischen 1834—1843 von C. L. Roth" S. 84 ausgesprochen findet: „Die Oberbehörde neigte sich eine Zeit lang der Ansicht zu, daß die Religion kein Gegenstand sei, in dem man wie in einer Sprache die Kenntnisse berechnen könne, und daß ein Preis für Religionskenntnisse oder Religiosität der Sache selbst widerspreche." Abgesehen von der unrichtigen Zusammenstellung von Religionskenntnissen und Religiosität als gleichbedeutenden Begriffen, wird man doch, wenn man einmal Prämien für einzelne Objekte erteilt oder diese bei Erteilung der Prämien berücksichtigt, ebenso gut die Kenntnisse des Schülers bei der Religion berücksichtigen müssen, d. h. seinen Eifer, seinen Fleiß und seine Leistungen in diesem Objekte für Zuerteilung einer Prämie, wie umgekehrt einen Mangel an denselben gegen eine Erteilung als gewichtiges Moment hervorheben müssen; die religiöse Gesinnung oder Haltung darf hierbei nicht zur Berücksichtigung herangezogen werden.

Kind durch physischen Zwang oder durch die Aussicht auf ein Geschenk oder dergleichen bewogen wird, eine Arznei einzunehmen, wird gewiß im wesentlichen gleichgültig sein; die Anwendung einer Belohnung wird nicht zu verwerfen sein, da hierbei das Einnehmen überhaupt die Hauptsache ist. Dagegen wird man es als einen Beweis von dem Ansehen des Erziehers oder von der guten Gewöhnung des Kindes zum Gehorsam anzusehen haben, wenn es den natürlichen Widerwillen gegen die Arznei durch die Achtung vor dem Willen des Erziehers überwindet. In der Schule, bei der Erziehung zur Sittlichkeit, bei der Gewöhnung zum Gehorsam, muß eine ähnliche Anwendung der Belohnung entschieden verworfen werden; denn hier handelt es sich darum, daß dem Worte des Lehrers oder dem Gebote der Schule Folge geleistet werde aus sittlicher Überzeugung, nicht bloß um eine äußere Erfüllung derselben. Ist denn aber diese sittliche Überzeugung wirklich immer vorhanden? Gewiß nicht, aber in der Regel so viel Achtung vor der Schule und ihrer Ordnung, daß sie zum Gehorsam treibt. Eine Regel, ein Gedicht wird erlernt, eine Arbeit gefertigt, eine Aufgabe gelöst, weil es so die Ordnung der Schule verlangt, der sich der einzelne zu unterwerfen hat, nicht aber weil eine Belohnung auf die Erfüllung derselben gesetzt ist. Die letztere würde dem Gehorsam, dem Fleiße und der Anstrengung alle sittliche Bedeutung nehmen, der sittlichen Einwirkung würde dadurch eine Beimischung äußerer, wenn auch nicht geradezu unsittlicher, so doch nicht reinsittlicher Art gegeben, welche die Erziehung verwerfen muß, wenn der Zögling hiervon ein Bewußtsein erhält, d. h. wenn er nur durch den Hinblick auf die Belohnung zur Erfüllung seiner Pflicht bewogen wird. — Damit ist bei der mit vielen Mängeln und Fehlern behafteten Natur der Kinder, bei der das Wort allein zur durchgreifenden Wirkung nicht ausreicht, sondern öfter äußere Mittel zur Überwindung der entgegenstehenden Neigungen und Mächte herangezogen werden müssen, die Verwendung derselben an sich noch nicht verworfen, z. B. das Certieren (vgl. Art. Rangordnung). Wenn es freilich nur angesehen wird als ein Hilfsmittel, einen an sich toten Unterricht zu beleben, wenn es dazu mißbraucht wird, den Ehrgeiz zu entflammen, so kann es vom sittlichen Standpunkte nicht empfohlen, ja nicht einmal gestattet werden. Wenn es dagegen nur als ein Hilfsmittel gebraucht wird, den Fleiß und die Kraft anzuregen, Unlust bei einzelnen Schülern zu überwinden, so wird es an und für sich nicht zu verwerfen sein, zumal wenn der durch das Certieren errungene höhere Platz als die natürliche Folge des bewiesenen Fleißes und der dadurch erworbenen Kenntnisse angesehen wird. So erscheint dieser nur als das natürliche Ergebnis der vorangegangenen Pflichterfüllung, wie ein Vater seinem Sohne seine Freude über eine gute Censur mit Worten, oder thatsächlich durch ein Geschenk oder durch Gewährung eines langgehegten Wunsches ausdrückt (C. L. Roth, kleine Schriften T. I S. 73. 78). Darin haben wir die rechte Vergleichung auch für die Prämien; sie müssen nur als die natürlichen Ergebnisse von der Haltung, dem Fleiß und den Leistungen der Schüler angesehen werden: virtutem tanquam umbra sequitur gloria. Jede andere Auffassung hat ihre Bedenken; ein großer Irrtum aber würde es sein, durch den Hinweis auf dieselben den Fleiß der Schüler anzuregen, oder ihre Leistungen zu erhöhen. So erzählt Döderlein (Reden und Aufsätze S. 27) von seinem Aufenthalte auf der Schulpforte: es sei dort die Prämienverteilung unbekannt gewesen, als einst der hochgeachtete Vorsteher jener Anstalt (Ilgen) die sämtlichen Schüler versammelt und ihnen mit ungewöhnlichem Ernste, ja fast mit Kummer eröffnet habe, daß von nun an Prämien verteilt werden sollten. „Es scheint, habe er hinzugefügt, daß der gute Ruf unserer Schule im Lande sinkt, sonst würde die weise Landesregierung nicht nötig gefunden haben, euren Fleiß durch Versprechen von Belohnungen anzufeuern, das schien ehemals nicht nötig: so möget ihr nun euren Eifer verdoppeln, um zu beweisen, daß ihr diese, wenn auch schonende, doch immer empfindliche Züchtigung nicht verdient habt oder nicht ferner verdienen wollet.“ Und diese Ansicht des erfahrenen Pädagogen sei auch das Urteil der Schüler geworden. Döderlein spricht sich selbst weiter dahin aus, daß, wo die Sitte bestehe, solche Schulpreise zu verteilen, mehr Gefahr des

Misbrauches vorhanden sei, als wo sie nicht bestehe, und es vorsichtiger und einsichtsvoller Lehrer bedürfe, welche in einem Sinne und mit vereinten Kräften den schädlichen Folgen, welche daher entstehen könnten, entgegenwirkten. Er führt sodann die Gefahren auf, welche mit dieser Einrichtung notwendig verbunden sind, und versucht die Wege und Mittel anzugeben, durch welche jenem Misbrauche entgegengearbeitet werden und dieser Gebrauch der Prämienverteilung zu einer unschädlichen oder gar nützlichen Sitte gemacht werden könne. Mit Recht weist er die Gefahr groben Eigennutzes ab; denn die Preise sollen mehr Ehre gewähren als Nutzen. Aber in dieser Pflege des Ehrtriebes liegt die größte sittliche Gefahr für die Erziehung: „Die Ehrliebe will wie eine zarte Pflanze gepflegt sein, der Ehrgeiz muß wie ein wucherndes Unkraut ausgerottet werden." Heiland (vgl. Gymnasium S. 195) bezeichnet die Verteilung von Preisen an die ausgezeichnetsten Schüler, wenn sie in rechter Weise geschieht, als ein wertvolles Mittel zur Förderung der wahren Zwecke des Gymnasiums; denn es sei verkehrt, jene mächtigen Hebel menschlicher Handlungen, honos et praemium für die Erziehung zu verschmähen; er verkennt aber nicht, daß es der Weisheit bei ihrer Anwendung bedürfe. Alles, was auf den leeren Schein, auf das Aufstacheln des Ehrgeizes dabei ausgehe, sei unbedingt verwerflich. Es wäre interessant, die Wirkungen der Prämien kennen zu lernen, wenn sie sich erfahrungsmäßig feststellen ließen; aber eben an dieser Möglichkeit wird zu zweifeln sein, da wir die Faktoren in dem Herzen unserer Schüler, deren Gesamtprodukt der Fleiß ist, nicht gegen einander abzuwägen vermögen. Waitz in seiner allgemeinen Pädagogik S. 182 und 183 spricht von den Gefahren, welche misbräuchlich angewandte Strafen für die Sittlichkeit haben können, namentlich der Ehrenstrafen, welche wie die Belobungen und Belohnungen leicht falsche Triebe pflanzen und nur mit großer Vorsicht angewandt werden dürfen, am ersten gegen träge, am vorsichtigsten bei älteren Schülern, und fährt dann fort: „Ähnliches gilt auch von den Belohnungen; ja sie sind in gewisser Rücksicht der Sittlichkeit noch gefährlicher als die Strafen; denn diese machen höchstens die Furcht vor dem Übel, jene dagegen den positiven Reiz der Begierde zum Motiv der Pflichterfüllung; was dem Wesen der Sittlichkeit und dem Weltlaufe so vollkommen widerstreitet, daß nicht einmal der Mechanismus einer guten Gewohnheit dadurch begründet werden kann. Belohnung darf wol bisweilen unerwartet auf die erfüllte Pflicht folgen, nicht aber im voraus versprochen werden. Wie der ernste misbilligende Blick empfindlich zu strafen imstande sein muß, so muß der heitere zufriedene Blick als hohe Belohnung geschätzt werden." Wie weit das Lob und die Ehre pädagogisch zu verwenden sind, wie weit das Ehrgefühl als Motiv in die Pädagogik einzuführen ist, darüber vergleiche man die betreffenden Artikel in diesem Werke. Als leitender Grundsatz verdient hierbei Herbarts Ausspruch (Umriß pädagog. Vorlesungen § 169) vorangestellt zu werden: „Man soll keinen Ehrgeiz künstlich nähren, aber auch kein natürliches und richtiges Ehrgefühl erdrücken." Daher darf dem Zöglinge das Lob als die Äußerung eines günstigen beifälligen Urteils oder als der Ausdruck der Zufriedenheit mit einer Arbeit, einer Leistung, mit seiner Haltung nicht versagt werden. Denn es muß sein Urteil, das noch nicht feststeht, erst durch das Urteil derer, welche für ihn Vorgesetzte und Muster sind, festgestellt, gesichert und geläutert werden. Offenbar hat also ein richtig erteiltes Lob einen nicht zu unterschätzenden Wert für die Erziehung des Ehrgefühls; aber es erscheint doch sehr bedenklich, ob man die Erteilung von Prämien von diesem Grundsatze aus rechtfertigen oder gar empfehlen könne; denn einerseits ist sicherlich die gerechte Anerkennung eines löblichen Strebens oder Verhaltens auf andere Weise viel leichter, andererseits liegt die Gefahr einer falschen Anreizung des Ehrtriebes viel näher. — Wollen wir hiernach das Prämienwesen prüfen, inwieweit es sich in der Praxis noch rechtfertigen und empfehlen läßt, oder als bedenklich und nachteilig zu verwerfen ist: so werden wir zunächst die bedeutende Verschiedenheit desselben an deutschen Schulen von dem an ausländischen Anstalten zu bemerken haben. Hierbei haben wir hauptsächlich die höheren evangelischen Lehranstalten Deutschlands im Auge; denn es ist bekannt, daß in

dem gesamten Schulwesen der Jesuiten die Anreizung zum gegenseitigen Wetteifer unter berechneter Benutzung des Ehrgeizes eine hervorragende Rolle spielt und mit allen äußeren und inneren Mitteln, so auch mit Erteilung von Prämien und Ehrenpreisen, ausgeübt wird, so daß der Ehrgeiz zum alleinigen Gebot des Lernens, des Gehorsames, der Erfolge gemacht und damit von vornherein allen diesen Leistungen jeder sittliche Wert genommen wird, und die darin hervortretende Moral den diametralen Gegensatz zum evangelischen Christentum bildet (vgl. d. Art. Jesuiten, Jesuitenschulen). Ebenso weist „der Societät Jesu Lehr- und Erziehungsplan, Landshut 1813" ganz deutlich nach, wie durch Anwendung des Ehrgeizes auf den Eifer und den Fleiß der Zöglinge eingewirkt werde z. B. S. 281. „Nichts werde für ehrenhafter gehalten, als sich von Jahr zu Jahr mehr vor seines Gleichen hervorzuthun; hingegen werde nichts für schwächlicher und armseliger geachtet, als von seines Gleichen übergangen zu werden." Besonders sollen die Preisverteilungen den Ehrgeiz anfeuern: „Die öffentliche Preisverteilung wird mit aller möglichen Zurüstung und bei volkreicher Versammlung gefeiert. Ihr geht auch eine komische Handlung (dramatische Aufführung) vorher. Die Namen der Sieger werden nun öffentlich verkündigt; sie treten in die Mitte hervor und darnach werden einem jeden seine Prämien ehrenvoll verteilt, nicht ohne ein sehr kurzes, der Sache sehr angemessenes Karmen, welches von dem Präfekten zuvor gesehen und approbiert sein muß. — Nach jedem Sieger aber, nachdem er von den Herolden ausgerufen und mit dem Preise gekrönt ist, werden auch die Namen derjenigen, welche zunächst folgen, gelesen." Aber auch Deutschlands berühmte Lehrer, wie Sturm und Trotzendorf, erkennen an, daß ihre Pädagogik eine große Verwandtschaft mit der der Jesuiten habe; ersterer findet die jesuitische Methode von der seinigen so wenig abweichend, „daß es scheint, als hätten sie aus unserer Quelle geschöpft." Dies Urteil bezieht sich besonders auf das einseitige Betreiben des Lateinischen und das Anstacheln des Ehrgeizes, namentlich durch Prämien und Preisverteilung. — Nicht geringeren Misbrauch mit Erteilung von Lob- und Ehrenzeichen, Ehrenkarten, goldenen und silbernen Ehrenpunkten u. s. w., die zu einem förmlichen System ausgebildet waren, haben die Philanthropisten getrieben (vgl. die Art. Lob und Philanthropinismus); sie gedachten mittels des Ehrgeizes Wunder zu thun. — Im Philanthropin zu Rudolstadt wurden die Gewählten auf erhöhten Sitzen bei dem sogenannten Sittenfeste seit 1795 gleichsam zur Schau ausgestellt; vgl. Hercher das Sittenfest in Rudolstadt. — Kurz sei auch im Anschlusse hieran auf den Art. Lohe verwiesen, der die richtige Benutzung der natürlichen Empfänglichkeit des Kindes für Ehre und Schande, Lob und Tadel als das am meisten geeignete Mittel bezeichnet, das in der Erziehung an die Stelle der körperlichen Züchtigung gestellt werden könnte.

Alle diese Misbräuche und Verkehrtheiten sind von einer gesunden Pädagogik längst verurteilt und verworfen worden; mindestens liegt eine Befürchtung vor solchen Gefahren bei der Einrichtung des Prämienwesens an den deutschen höheren Lehranstalten in der Regel nicht vor. Die Austeilung von Büchern als Prämien, welche die gewöhnliche ist, entspricht den Zwecken der Schule und hat, während sie doch den Eigennutz nicht reizen kann, den Vorteil vor bloßen Zeichen des Lobes oder der Anerkennung voraus, daß der Wert des Geschenkes die Ansicht nicht aufkommen läßt, als handle es sich nur um den Schein der Ehre. Wir können in der Beziehung unsere Verhältnisse mit denen des Altertums nicht vergleichen; wir müssen die Uneigennützigkeit oder vielmehr das reine Gefühl für Ehre bei den Alten anerkennen, welche glaubten ihren Ruhm zu beflecken, wenn sie irgend eine andere Belohnung annähmen, als eine so unbedeutende, daß man sehen könnte, sie hätten dieselbe nicht gesucht. Daher in jenen Zeiten die Sieger in den heiligen Kämpfen nicht eine von Gold und Edelsteinen prangende Krone, sondern einen von Fichten- oder Ölzweigen geflochtenen Kranz erhielten, der nicht die Belohnung, sondern nur das Kennzeichen des Verdienstes sein sollte. Aber solche Beispiele passen nur, soweit das Leben öffentlich ist, wie es bei den Alten ganz und gar war; daher würden sich auch für besondere Leistungen bei einem Turnfeste, das der Öffentlichkeit angehört,

Auszeichnungen durch Eichenkränze wol geziemen, aber das Leben der Schule im übrigen gehört der Öffentlichkeit nicht an. Daher würde ein bloßes Zeichen der Anerkennung oder die Nennung des Namens derer, welche sich ausgezeichnet haben, nicht dem Wesen der Schule entsprechen, denn jene könnten nur eine Bedeutung durch die Beziehung auf die Öffentlichkeit haben, ein Buch oder dergleichen hat aber für die Schule und den Schüler an sich einen Wert, wenn auch die dadurch ausgesprochene Anerkennung nicht wertlos ist.

Nach diesen Grundsätzen muß man auch die Verteilung von Preisen, wie sie außer Deutschland in den benachbarten Ländern, namentlich in Belgien und Frankreich, aber auch in England, üblich ist, als mit einer gesunden Pädagogik unvereinbar bezeichnen. Denn wenn auch, namentlich in England, das Leben viel mehr ein öffentliches ist, als bei uns, so ist es doch aus mehrfachen Gründen für eine Erziehung zur Sittlichkeit nicht zulässig, den Ehrgeiz zu einem solchen Hebel derselben zu machen.

Die in Belgien geltenden Normen s. in dem Art. Belgien. Die Namen der allerausgezeichnetsten Schüler werden dort auf großen glänzend verzierten Tafeln im Vorsaal, den jeder Fremde zuerst betritt, ausgehängt. Auch wird diese Einrichtung als ganz besonders wirksam für den Eifer der Zöglinge gerühmt, was in Bezug auf die Leistungen infolge der Anreizung des Ehrgeizes wol glaublich erscheint. Damit vergleiche man, was Wiese (deutsche Briefe S. 199) äußert: „Ehrgeiz und Eitelkeit werden geflissentlich genährt, und während man durch ununterbrochene Aufsicht jede andere Sünde und Versuchung fern zu halten trachtet, ist man nach dieser Seite hin ganz sorglos und heißt jedes Mittel die Ämulation zu reizen willkommen." Das zu der jährlichen Preisverteilung herausgegebene Programm wird nicht zum Abdruck einer Abhandlung nach Art der deutschen Gymnasien benutzt, sondern zu einem Verzeichnisse der sämtlichen bei der Prüfung herangezogenen Gegenstände und der Namen derjenigen Zöglinge, die sich darin ausgezeichnet haben. Ein weiterer Anreiz zum Ehrgeiz liegt in dem jährlichen Konkurse für Primärschulen, sowie für Mittelschulen, worüber das Nähere aus dem genannten Artikel entnommen werden kann; aber selbst in Belgien sind die Ansichten über den Nutzen dieser Konkurse und Preisverteilung geteilt.

In Holland thut der Staat, der religionslose Schulen eingeführt hat, alles mögliche, um die Kinder diesen Schulen zuzuführen und in denselben zu erhalten, da Schulzwang nicht besteht. Aber die praktischen Leistungen entsprechen keineswegs den hoch gespannten theoretischen Forderungen. Man legt sehr viel Wert auf Außendinge der Schule, wozu auch die Austeilung von Prämien gehört, und läßt bewußt oder unbewußt das erziehende Element zurücktreten. Bei den öffentlichen Prüfungen hat alles einen schönen Anschein — was die Lehrer fragen, beantworten die Schüler meist rasch und richtig — und zuletzt giebt es Prämien über Prämien, da ja der moderne Staat den Ehrgeiz weckt und fördert, während er das Wort Gottes ausschließt*). Prüft man aber näher, so findet man, wie ungründlich und mechanisch gedächtnismäßig der Unterricht erteilt wird.

Bei den Franzosen ist bekanntlich die Ehrsucht und Eitelkeit viel reger, als bei uns und zwar bis in die untersten Schichten der Bevölkerung hinab. So wird denn auch die Jugend auf jede ersinnliche Weise zum Ehrgeiz angestachelt und damit zu einer Selbstsucht angeleitet, welche dem Ziel der christlichen Erziehung geradezu entgegengesetzt ist. Das Verfahren, welches in dieser Beziehung in den höheren und niederen Anstalten eingehalten wird, ist in dem Art. Frankreich eingehend geschildert.

In England wie in Schottland hat die Austeilung und Verwendung von Prämien eine übertriebene Ausdehnung gewonnen. Die Prämien werden für jeden Unterrichtsgegenstand erteilt und in den höheren Klassen so wertvolle, daß auch der eben für

*) Vergl. Schwarz, Die religionslose Schule der Niederlande und ihre Früchte. Berlin 1868.

deutſche Gymnaſien abgelehnte Vorwurf, es könne durch dieſe Preiſe der Eigennutz geweckt werden, nicht unbegründet erſcheint. Doch mag auch manchem unbemittelten, aber talentvollen Jüngling die Betretung einer wiſſenſchaftlichen Laufbahn durch ſolche Preiſe ermöglicht werden, wenn z. B. (a. a. O. S. 150) am Kings College 20 Univerſitätsſtipendien von 25—50 £. daran geknüpft ſind. Über Preiſe in dieſem Sinne möchten wir kein unbedingtes Verwerfungsurteil fällen. Auch verdient Erwägung, daß manche Preiſe von hochſtehenden Männern nur geſtiftet wurden, um für einzelne bis dahin zurückſtehende Unterrichtsfächer die Aufmerkſamkeit und den Fleiß der Schüler zu wecken (ſo z. B. von dem Prinzen Albert für das Deutſche). Gleichwol iſt das Bedenkliche und Äußerliche ſolcher Maßregeln auch unter dieſen Geſichtspunkten nicht zu leugnen. Alle Prüfungen, welche bei uns zur Feſtſtellung des Maßes der Leiſtungen vorgenommen werden, zur Verſetzung, Entlaſſung u. ſ. w. haben dort Preiſe oder Stipendien zum Gegenſtande. Es findet alſo recht eigentlich ein Bewerben, ein Ringen und Kämpfen um beſtimmte ausgeſetzte Preiſe ſtatt; und die Erreichung derſelben iſt auch für den vorhergehenden Unterricht ein weſentlicher Antrieb. Und wenn mehrere Schulen ſich um ausgeſetzte Preiſe zu bewerben haben, ſo kann man ſicher ſein, daß manchmal die ganze Thätigkeit der Lehrenden und Lernenden nur auf dieſes Ziel hin gerichtet iſt, die Bildung, die ſo gewonnen wird, und zwar nicht bloß die ſittliche, ſondern auch die intellektuelle, unter dieſen Einflüſſen leiden muß. Der Ehrgeiz und die Eitelkeit erhalten noch dadurch weitere Nahrung, daß die Ergebniſſe der Prüfungen bekannt gemacht, die Preiſe öffentlich unter reger Teilnahme der Zuhörer, auch der vornehmſten Herren, verteilt und mit reichlichen Lobſprüchen begleitet werden, ſo daß ein Deutſcher, der einer ſolchen Preisverteilung beiwohnt, aber auch jeder, der eine rechte Einſicht von den Grundſätzen chriſtlicher Erziehung hat, urteilen muß, es werde hierin nicht nur zu weit gegangen, ſondern alles Maß der Anerkennung für wahres Verdienſt überſchritten. Daß dieſe Preisverteilung durch das Herkommen und das ganze zur Öffentlichkeit neigende und für die Öffentlichkeit berechnete Leben der Engländer, ſowie durch die lebhafte Teilnahme des Publikums an ſeiner ſonſt nachteiligen Wirkung verliert, iſt zuzugeben, vgl. Schrader, Erz. u. U. L. 4. Aufl. S. 138. Unzweifelhaft werden hierdurch auf dem Gebiete des Wiſſens und der Fertigkeit erhebliche, ja glänzende Erfolge erreicht; dieſelben werden aber mehr als ausgelöſcht durch den Schaden, welchen das Pflichtgefühl, der innere Friede, die chriſtlich demütige Geſinnung des Kindes hierbei erleidet. Wieſe (deutſche Briefe S. 102 ff.), welcher die engliſchen Einrichtungen, beſonders in den älteren Kolleges, wol zu würdigen weiß und vor allem die Pietät hervorhebt, welche durch dieſelben bei den früheren Schülern gegen die Anſtalten gepflegt wird, und welcher darauf hinweiſt, wie durch dieſe Erinnerungen die Ehre der Schule, der man ſeine Bildung verdankt, rege erhalten und die Gegenwart mit der Vergangenheit, mit der Geſchichte der Anſtalt in Verbindung geſetzt wird, urteilt dennoch, daß von dem Grundſatz, durch den Ehrgeiz auf den Fleiß und die Sitten zu wirken, ein unmäßiger Gebrauch gemacht werde, von der niedrigſten Schule bis zur Univerſität. Ihm iſt ein Tugendpreis in England zehnmal anſtößiger, als in Frankreich, weil es eine Verleumdung des wahren engliſchen Charakters ſei, ſofern vorzugsweiſe das pflichtmäßige Verhalten ausgezeichnet werde. Geht doch die Gewohnheit, Belohnungen für Fleiß und gutes Betragen zu erteilen, ſoweit, daß junge Mädchen für gutes Betragen ſilberne Kreuze öffentlich zu tragen erhalten und ſie wirklich tragen. Die Namen derjenigen Schüler, welche bei den Hauptprüfungen ſich als die beſten gezeigt haben, erſcheinen ſogar in den Zeitungen. Die Art aber, wie dieſe Preiſe ausgeteilt werden, unter endloſem Beifallgeklatſch oder auch unter Zeichen des Misfallens, mag immerhin durch engliſche Gewohnheiten gemildert werden, iſt aber jedenfalls mit dem eigentlichen Weſen der Schule als Erziehungsanſtalt unvereinbar.

Es wird ſich aus dieſer Darſtellung ergeben, wie große Vorſicht erforderlich iſt, um von der Erteilung von Prämien nachteilige Folgen für die Sittlichkeit der Zöglinge

auszuschließen, wie gering dagegen die Aussicht, selbst bei vorsichtiger Behandlung die Gefahr für die Sittlichkeit derselben zu vermeiden, wie es sich mithin weit mehr empfiehlt, die für Beschaffung von Prämien erforderlichen Mittel auf andere Weise zum Nutzen der Schule und der Schüler zu verwenden.

Gottschick † (Schrader).

**Schulpredigten** s. Schulleben.

**Schulprüfungen.** Wir unterscheiden (etwas abweichend von der Einteilung Bd. III, S. 119) zwei Klassen von Schulprüfungen, solche, welche ausschließlich dem inneren Leben der Schule angehören, nicht öffentliche, und solche, in denen die Arbeit der Schule der Öffentlichkeit vorgelegt wird, öffentliche. Zu jenen gehören die Aufnahmeprüfungen, die sogenannten Klassenprüfungen, die Versetzungs- und die Abgangsprüfungen, unter diesen bildet nur die Gattung der Schulen und die Art der Ausführung Unterschiede. — Die Besprechung der Versetzungsprüfungen ist einem besonderen Artikel vorbehalten (s. Versetzung, vgl. auch Rangordnung Bd. VI, S. 570). Über Abgangsprüfungen höherer Schulen ist bereits in den Artikeln Prüfungen, Maturitätsprüfung und Preußen, Maturitätsprüfung erschöpfend gehandelt worden. In der Volksschule pflegt eine eigentliche Abgangsprüfung nicht abgehalten zu werden, welche eine praktische Bedeutung nur dann hat, wenn an das Bestehen derselben bestimmte Rechte geknüpft sind. Für die Volksschule ist das Urteil, in wie weit das Schulziel erreicht sei, zugleich mit der Entscheidung über die Zulassung zur Konfirmation ausgesprochen (s. d. Art. Entlassung Bd. II, S. 205) und für die niederen Schulen anderer Art ist die Anmeldung zu den höheren Schulen und die dort abzuhaltende Aufnahmeprüfung ein Anhalt zur Bestimmung der Reife und macht eigentliche Abgangsprüfungen entbehrlich (s. auch d. Art. Stadtschule, Volksschule, Vorschule).

Ebenso bedarf es, da über die Aufnahme bereits früher (Bd. I, S. 267) alles wesentliche gesagt ist, über die Einrichtung der Aufnahmeprüfungen nur weniger Bemerkungen. Sie finden nur statt, wo Vorkenntnisse vorausgesetzt werden müssen, also nicht bei dem ersten Eintritt in die Schule überhaupt. Die Zeugnisse über die frühere Vorbereitung geben einen Anhalt für die Prüfung. Die Leitung derselben liegt in den Händen des Direktors und bildet eine seiner wesentlichen Pflichten; aber die eigentliche Abhaltung der Prüfung wird am besten dem Ordinarius (Klassenlehrer) derjenigen Klasse überlassen, für welche die Anmeldung erfolgt ist. Es würde bei einer gleichzeitigen Aufnahme einer größeren Zahl von Schülern für verschiedene Klassen, wie sie an den meisten größeren Schulen halbjährlich stattzufinden pflegt, eines ganz ungewöhnlichen Geschicks des Dirigenten bedürfen, um ohne allzugroßen Zeitverlust mit einiger Genauigkeit und Sicherheit den Standpunkt der Kenntnisse aller Examinanden in den verschiedensten Disziplinen allein festzustellen. Aber auch bei der außerordentlichen Aufnahme einzelner Schüler empfiehlt es sich, den Klassenlehrern, wofern nicht besondere Verhältnisse dagegen sprechen, die erste Prüfung anheimzugeben. Denn einmal entspricht es dem natürlichen Verhältnis, in welchem der Klassenlehrer zu dem Dirigenten als dessen nächster und besonderer Gehülfe stehen soll; auch werden so am natürlichsten von vornherein berechtigte oder unberechtigte Klagen abgeschnitten, als seien den Klassen nicht genügend vorbereitete Schüler zugeteilt worden; sodann wird aber so auch gleich im Beginn das rechte Vertrauensverhältnis eingeleitet, welches in der nächsten Zukunft den Schüler gerade mit diesem Lehrer verbinden soll. Wird die Prüfung mit der Anfertigung einer kleinen schriftlichen Arbeit begonnen und diese dem Dirigenten korrigiert vorgelegt und nimmt er Gelegenheit, die mündliche Prüfung ganz oder teilweise anzuhören, unter Umständen, — aber nicht unnötigerweise — auch selbst einzugreifen, so bleibt ihm hinreichende Möglichkeit, ein selbständiges Urteil zu gewinnen; der Akt der Aufnahme selbst aber und ein etwa dabei gesprochenes Wort reicht hin, um auch zwischen ihm und den Schülern jenes Vertrauensverhältnis zu begründen. In einzelnen Disziplinen (Mathe-

matik an Gymnasien, Lateinisch an Realschulen) kann es notwendig werden, auch die betreffenden Fachlehrer für einzelne Teile der Prüfung heranzuziehen (s. auch Bd. IV, S. 458 Anm.).

Wir wenden uns zu den sogenannten *Klassenprüfungen* und verstehen darunter die in manchen Gegenden (Rheinland und Westfalen, Provinz Sachsen, Hannover) oder an einzelnen Anstalten bestehende Einrichtung, nach welcher zweimal im Jahre oder auch in jedem Semester (in der Regel um Weihnachten und um Johannis) durch alle oder einen großen Teil von Klassen einer Anstalt von dem Direktor regelmäßige Revisionsprüfungen abgehalten werden. Es pflegt entweder der Direktor selbst zu prüfen, oder einer der Lehrer; der Gegenstand ist entweder derselbe durch alle Klassen oder in den verschiedenen ein anderer. Geschieht die Prüfung allein durch den Direktor und die betreffenden Klassen- oder Fachlehrer, so hat sie überwiegend den Charakter einer Revision; anders, wenn sie in Gegenwart der übrigen Mitglieder des Lehrerkollegiums stattfindet, sei es, daß ein Hospitieren der jedesmal vom Unterricht befreiten Lehrer gestattet oder gewünscht, sei es, daß ausdrückliche Veranstaltung getroffen wird durch Ausfall oder Verlegung anderer Lektionen u. dgl., daß zu den betreffenden Stunden an verschiedenen Tagen hintereinander oder an einem ausschließlich dazu bestimmten Tage die Gesamtheit des Lehrerkollegiums gegenwärtig sein kann. Dann sollen die Klassenprüfungen der Gesamtheit der Lehrer ein Bild der Totalität der Schularbeit nach einer bestimmten oder nach verschiedenen Seiten hin zu gegenseitiger Belehrung, Anregung und Förderung vorführen. Einzelne Anstalten geben solchen Prüfungen eine gewisse Feierlichkeit dadurch, daß sie im großen Hörsaal, vielleicht in Gegenwart noch einer andern Klasse, abgehalten werden und eine gewisse Öffentlichkeit insofern, als die Mitglieder der Aufsichtsbehörden (Schulvorstände, Patronat, Kuratorium u. dgl.) zur Anhörung eingeladen werden.

Welchen Segen derartige Klassenprüfungen haben können, liegt klar auf der Hand; je seltener die Mitglieder eines Kollegiums aus falscher Scheu oder in Arbeitsüberhäufung von selbst die Gelegenheiten zu suchen pflegen, durch Hospitieren die Lehrweise ihrer Mitarbeiter kennen zu lernen, um entweder von ihnen zu lernen, oder sie belehren zu können, desto erwünschter ist eine solche Gelegenheit, bei welcher der einzelne Lehrer sich unbefangener geben wird, als bei den öffentlichen Prüfungen. Vor allem wird das der gedeihlichen Entwickelung jeder Schule so notwendige Gesamtgefühl unter den Lehrern geweckt und genährt, sich als einheitlich verbundene Genossen einer einheitlichen Arbeit zu wissen. Es kommt nur alles auf die Ausführung an (darüber unten bei Besprechung der Einrichtung der *öffentlichen Prüfungen*) und darauf, daß die Übelstände vermieden werden, welche sich mit solchen Einrichtungen leicht verbinden. Es darf die Ansetzung derartiger Prüfungen zu keiner Störung der Schularbeit in der Weise führen, daß sie die betreffenden Lehrer nötigt, durch außerordentliche Repetitionen und Arbeit der Vorbereitung in der Mitte des Semesters den gewöhnlichen Gang des Unterrichts zu unterbrechen. Es müßte vielmehr zur Norm erhoben werden, daß solche Prüfungen nicht anders aufzufassen sind, als *gewöhnliche Lehrstunden*, nur daß sie vor hospitierenden Kollegen erteilt werden und eine Art von *Musterlektionen* sind, welche von den Schülern nicht mehr Vorbereitung und Kraft in Anspruch nehmen, als jede andere Lektion, von Seiten des Lehrers hingegen eine besondere Vorbereitung voraussetzen und das Bemühen, etwas vorzugsweise Durchdachtes, nach Kräften *ein Meisterstück pädagogischer Technik* zu leisten. Anfänger im Lehrfach müßten zur Abhaltung solcher Prüfungen nicht herangezogen werden, bevor sie sich nicht durch private Anleitung des Dirigenten, privates Hospitieren bei älteren Kollegen und widerholtes Mitanhören derartiger Klassenprüfungen einige Erfahrung erworben haben; denn es soll das Beste gezeigt werden, was die Anstalt leisten kann, und es dürfen die Anfänger weder entmutigt, noch allzu selbstbewußt gemacht werden, dadurch, daß man ihnen zuviel zumutet. Endlich dürfen solche Prüfungen, so reichen Stoff sie auch zu privatem Meinungsaustausch des Dirigenten mit den Lehrern und diesen untereinander Anlaß geben, doch nicht Gegenstand

einer persönlichen Kritik und Censur in der Lehrerkonferenz werden, sondern höchstens einer rein objektiven Besprechung, von welcher die Gesamtheit Gewinn haben kann, ohne daß ein Einzelner durch vergleichendes Lob oder gar bestimmte Ausstellungen verletzt wird. Den Schülern vollends darf aus solcher Prüfung nichts anderes zum Bewußtsein kommen, als die aus dem gemeinschaftlichen Interesse an der Arbeit aller Klassen und an der Schülergesamtheit hervorgehende Sorge eines einheitlich verbundenen Lehrerkollegiums (s. den Art. Lehrerkollegium, Einheit des Geistes, Bd. IV, bes. S. 465).

Wir kommen schließlich zu den sogenannten öffentlichen Prüfungen, welche die meisten Schulen, höhere wie niedere, am Schluß irgend eines längern Abschnittes ihrer Arbeit zu veranstalten pflegen, um den Angehörigen und Freunden der lernenden Jugend einen Einblick in ihre Thätigkeit zu gewähren. Sie beruhen auf alter Tradition; ihre Geschichte hängt mit der Geschichte der Schulfeste zusammen (s. d. Art. Schulakte, Schulfeste); die gegenwärtig übliche Einrichtung ist indessen eine Frucht der neueren Zeit, wo der Sinn für Öffentlichkeit ihre besondere Pflege veranlaßt hat. Als eigentliche Prüfungen sind sie vorzugsweise auf deutschem Boden heimisch; in England und Frankreich ist nicht sowol die Prüfung selbst öffentlich, als die Verkündigung der Resultate und die Preisverteilung (s. den Art. Großbritannien Bd. III, S. 1114 und Frankreich Bd. II, S. 602).

Die herkömmliche Form der öffentlichen Prüfungen in Deutschland ist mit geringen Modifikationen folgende: es werden in vorher bestimmter Reihenfolge, welche aus einem ausgegebenen Programm zu ersehen ist, die einzelnen Klassen in einem oder mehreren Gegenständen durch die betreffenden Lehrer, welche den Gegenstand im abgelaufenen Semester behandelt haben, vorgeführt und in jedem Gegenstande etwa $^1/_2$ Stunde oder länger examiniert. Die Festsetzung der Gegenstände und ihrer Reihenfolge ist Sache des Dirigenten und wird den betreffenden Lehrern und Schülern in der Regel einige Zeit vorher mitgeteilt. Die Anwesenheit des ganzen Lehrerkollegiums wird vorausgesetzt. Eingeladen werden die Behörden, Kuratorien, Patronate, die Vertreter der Kirche und der Kommune, die übrige Lehrerwelt des Ortes, vor allem die Angehörigen der Zöglinge, sowie alle Freunde des Schulwesens. Anderen Schulklassen, als den jedesmal zu prüfenden, kann schon des Raumes wegen selten ein unbedingter Zutritt gestattet werden. Gewöhnlich wird der Handlung durch gemeinschaftlichen Choralgesang und Gesangvorträge eines ausgewählten Schulchors, durch eingelegte Recitationen, Reden und Vorträge von Schülern Abwechslung und ein festlicher Charakter gegeben, häufig auch eine Preisverteilung, die Entlassung der abgehenden Schüler oder eine sonstige Ansprache des Direktors an die Schüler oder an das Publikum damit verbunden. Endlich wird die öffentliche Prüfung häufig auch zu einer gleichzeitigen Ausstellung von Schülerarbeiten benutzt. — Die gesetzlichen Normirungen betreffen meist, wie z. B. in Preußen, Unterweisungen über die äußere Anordnung der Feier; zu einer bindenden Verpflichtung sind öffentliche Prüfungen dort nicht gemacht, wie denn die Zusammenstellung der Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen von Wiese keine generelle Bestimmung über die öffentliche Prüfung enthält. (Vgl. auch die daselbst mitgeteilten Direktoreninstruktionen, welche deutlich erkennen lassen, daß die Abhaltung öffentlicher Prüfungen an höheren Schulen mehr als ein Usus der meisten Anstalten, nicht als eine bindende Verpflichtung für alle aufgefaßt wird, Bd. II, besonders S. 157, 165, 189 und diese Encykl. Bd. VI, S. 235, daselbst Bd. I, 388 über Baden, S. 450, 1095 über Bayern, Bd. V, S. 336, 364 über Österreich, Bd. III, S. 242 über das ehemalige Hannover.)

Nicht erst in jüngster Zeit, aber vorzugsweise in derselben ist die Zweckmäßigkeit der Abhaltung derartiger öffentlicher Prüfungen Gegenstand lebhaften Streites innerhalb der Lehrerwelt gewesen. Zum Teil aus erklärlicher Verstimmung über die besonders in großen Städten zunehmende Lauheit der Teilnahme des Publikums an den öffentlichen Prüfungen hat man die ganze Einrichtung einer strengen Kritik unterzogen, ihren Nutzen bestritten und mehr oder weniger entschieden ihre Beseitigung verlangt. Die verschiedenen

Anklagen oder Einwendungen, welche gegen die öffentlichen Prüfungen erhoben worden, sind etwa folgende: die öffentlichen Prüfungen gewährten den Außenstehenden keinen genügenden und wahren Einblick in das Leben und die Arbeit der Schule; die wahren Schulleistungen ließen sich gar nicht in Prüfungen darlegen, am wenigsten in öffentlichen. Die Schüler selbst schlügen ihren Wert sehr gering an; sie wüßten, daß sie für Censur und Versetzung bedeutungslos seien. Die Lehrer würden leicht verleitet, die Schüler abzurichten, und so laufe das Ganze meist auf eine Schaustellung hinaus, welche für Lehrer und Schüler die Versuchung zur Unwahrheit enthalte. Die öffentlichen Prüfungen brächten die Lehrer in ein Verhältnis zu den Schülern, welches der erziehlichen Wirksamkeit entschieden Abbruch thue. Daß in ihnen der Lehrer mitgeprüft, ja mehr als der Schüler geprüft werde, das fühlten die Schüler gar oft ganz deutlich und könnten es von dem Antlitz und der Haltung mancher ihrer Lehrer in deutlicher Schrift lesen; schwache Lehrer würden bloßgestellt und dadurch vollends um die Frucht ihrer Wirksamkeit gebracht. Die öffentlichen Prüfungen unterbrächen nicht allein das stille Wirken der Schule in nachteiliger Weise, sondern stünden auch mit der bescheidenen Verborgenheit, in welcher die Schularbeit vor sich gehen solle, im Widerspruch. Sie seien eine falsche Konzession an den modernen Zeitgeist in seiner Richtung auf Öffentlichkeit, dem ohne Schädigung des Schulwesens nicht nachgegeben werden könne. Ja eine solche Konzession könne zu einer Entwürdigung der Schule führen, wenn die ergangene Einladung nicht oder auffallend schwach benutzt werde, oder wenn gar die Beteiligung zu einer Demonstration werde, durch welche dem einen Lehrer die Gunst, dem andern die Gleichgültigkeit oder Ungunst des Publikums fühlbar werde (Klix, Eckstein, Maßmann in den Verhandl. der pädag. Sektion auf der Philologenversf. in Meißen, 1863, Scheibert in der pädag. Revue von Mager 1854, Lattmann über die Frage der Konzentration S. 320, Beschmann, die öffentliche Prüfung in der Zeitschr. f. Gymnasialwesen, 1861, S. 545—52; vgl. auch d. Jahrb. f. Phil. und Pädag. 1861, S. 1).

Es läßt sich nicht leugnen, daß in diesen Anklagen viel Wahres liegt. Dennoch treffen sie mehr die Art der Einrichtung und Ausführung der Prüfung, als die Prüfung an sich. Es wird gefragt werden müssen, ob die Abhaltung öffentlicher Prüfungen an sich dem Wesen und der Aufgabe des erziehenden Unterrichts in öffentlichen Schulen entspricht oder widerspricht. Die Beantwortung dieser Frage scheint selbst nicht möglich zu sein, ohne zu einem Widerspruch zu führen. Die Arbeit der Schule ist eine innere; ihre eigentliche Weihe gehört so wenig an die Öffentlichkeit und das Beste, was sie zu geben vermag, kann so wenig der Öffentlichkeit genügend dargelegt werden, als die innersten Vorgänge der erzieherischen Thätigkeit des Hauses, der Familie eine Profanierung vertragen. Aber die Schulen heißen und sind zugleich öffentliche; wir erziehen und bilden die Jugend der Eltern, welche sie uns anvertraut und deshalb ein natürliches, unbestreitbares Anrecht haben, von der Arbeit, welche an ihren Kindern gethan wird, auch von der Art ihrer Handhabung Kenntnis zu haben. So setzt sich die Schwierigkeit, welche in dem Verhältnis der Schule zum Publikum (s. den betr. Artikel) überhaupt liegt, hier fort, und es kommt darauf an, eine Ausgleichung und Vermittlung zu finden zwischen dem Recht der Familie, einen Einblick in das Wirken der Schule zu thun, und der Notwendigkeit ungestörter, freier Bewegung für diese. — Ebenso haben aber auch diejenigen Behörden, welche nicht, wie die rein staatlichen, die Befugniß haben, durch Revisionen und Hospitieren jederzeit sich von dem inneren Zustande der Schule zu überzeugen, — für diese sind offenbar öffentliche Prüfungen nicht notwendig —, sondern welchen nur die Wahrung ihrer äußeren Interessen, wie die Anstellung von Lehrern, Ausstattung der Schule u. dgl. übergeben ist, also die kommunalen Behörden, Patronate, Kuratorien, Schuldeputationen u. s. w. ein unbestreitbares Recht, ja eine Pflicht und, wofern der Zustand nur normal ist, auch ein lebendiges Interesse, sich von dem Zustande der Anstalten, welche oft mit großen Opfern der Gemeinde errichtet sind und ihre schönsten

Hoffnungen umschließen, eine eingehende Kenntnis zu verschaffen *). Es fragt sich zunächst, ob den Eltern der Zöglinge und dem angeführten Teil des Publikums nicht auf andere Weise das volle Recht werden könne ohne die Gefahren, welche öffentliche Prüfungen leicht für die Schule mit sich bringen. Offenbar aber sind die offiziellen Mitteilungen der vorgesetzten Behörde, oder der Schule selbst über Lehrpläne oder sonstige Einrichtungen in Programmen, durch welche sonst wol eine Kenntnis vom inneren Schulleben erlangt werden kann, ein sehr unzulänglicher Ersatz. Daß die trübe Quelle der mannigfaltigen Erzählungen und Darstellungen, welche die Zöglinge selbst in das Publikum tragen, als solcher angesehen werde, werden die Lehrer am wenigsten, und auch treue Eltern nicht wünschen. Die treuesten Eltern werden am lebendigsten den Wunsch und das Bedürfnis haben, mit den Lehrern selbst in Berührung zu treten und nicht allein so, daß sie dieselben aufsuchen und sich mit ihnen beraten, sondern so, daß sie wünschen, sich von der Arbeit derselben durch eigenes Hören und Sehen einen Begriff zu bilden. Sie werden auch das Verlangen tragen, ihr Kind einmal selbst als stille Zeugen in der Schule zu beobachten zu notwendiger Ergänzung ihres aus dem häuslichen Leben geschöpften Urteils, ganz so, wie der treue Lehrer das Bedürfnis hat, von dem Wesen und Verhalten seiner Zöglinge im Hause etwas zu erfahren zur Ergänzung und Berichtigung seiner allein aus dem Schulleben gewonnenen Vorstellungen. Ebenso wenig darf den Behörden, von welchen zuvor die Rede war, die Möglichkeit vorenthalten werden, auf diesem Gebiete selbst zu sehen und zu hören (s. Bd. III, S. 119, Thaulow, Gymnas. Pädag. S. 204: „Das Gymnasium ist ein Gemeingut der Stadt und hat der Stadt Rechenschaft von seinem Thun und Treiben abzulegen"). Da könnte es denn scheinen, als müsse man mit Herbart (Sämmtl. Werke, Bd. XI, S. 295) verlangen, „daß die ganze Lehranstalt offen stehe, offen für jeden Besuch jedes Mitglieds der Behörde, offen für die Eltern der Schüler, offen für jeden Freund und Kenner der Erziehungsangelegenheiten, offen vor allen Dingen allen Lehrern zum gegenseitigen Besuch ihrer Schulen." Indessen das hieße aus Achtung vor den Eltern die nächsten Interessen der Kinder verabsäumen; ein derartiges Hospitieren wäre ein Hineintragen der Öffentlichkeit in die stille Arbeit der Schule, welches dem Wesen derselben und der Aufgabe des erziehenden Unterrichts in viel größerem Maße widersprechen würde, als die Abhaltung einzelner öffentlicher Prüfungen. Aus demselben Grunde würde die Veranstaltung solcher öffentlicher Klassenexamina nicht zu billigen sein, wie sie Lattmann (a. a. O.) empfiehlt, daß sie die ganze letzte Woche eines jeden Semesters hinwegnehmen, in Gegenwart auch sämtlicher Schüler der jedesmal darüberstehenden Klasse abgehalten werden, und zugleich für die endgültige Feststellung der Censur und Versetzung einen Beitrag liefern: sie würden alle Bedenken und Gefahren, welche sich mit den öffentlichen Schulprüfungen verbinden, nur vermehren und verlängern und einen derjenigen Akte, welche recht eigentlich der innersten Sphäre des Schullebens angehören (Vorbereitung der Censur und Versetzung), in die Öffentlichkeit rücken, nur damit die Zöglinge dem Akt der öffentlichen Prüfung mehr Gewicht beilegen. — Somit bleiben die öffentlichen Prüfungen immer noch das geeignetste Mittel, wenn die Notwendigkeit zugestanden wird, daß dem Publikum ein Einblick in die Arbeit der Schule eröffnet werde. Aber nur so sind sie aufzufassen, nicht als ein Hineintreten der Schule in die Öffentlichkeit, sondern als eine ausnahmsweise, vorübergehend und bedingt gestattete Zulassung des Publikums zu einem Anhören und Anschauen dessen, was eigentlich in das Adyton der Schulwände gehört; ist dieser Gesichtspunkt für das Publikum, die Lehrer und Schüler maßgebend, so wird nicht allein eine große Zahl der oben aufgezählten Nachteile verschwinden, sondern es

*) Vor allen Dingen muß der Lehrer sich sagen, daß er nicht bloß dem Schulregiment, welches ja doch — wie auch immer seine Form sein möge — nur in Vertretung der Gemeinden und Familien handelt, sondern den letzteren selbst Rechenschaft schuldig ist. Die Prüfungen der Schüler sind eine notwendige Konsequenz dieses Gedankens. (Stoy, Encyklopädie der Pädagogik, 2. Aufl. S. 272.)

werden die öffentlichen Prüfungen auch einen sehr wolthätigen Einfluß auf das Schulleben haben können.

Zunächst erleidet der Begriff der Öffentlichkeit schon eine wesentliche Beschränkung. Nicht jeder Öffentlichkeit und jedem Publikum legt die Schule ihre Arbeit dar, sondern nur ihr nahestehenden, durch die natürlichsten und nächsten Interessen mit ihr verbundenen, den treu um das Wohl ihrer Kinder besorgten Eltern und sonstigen teilnehmenden Angehörigen der Zöglinge, den der Schule sonst schon bekannten und zu ihr in Beziehung stehenden Vertretern der vorgesetzten Behörde, endlich teilnehmenden Freunden der Anstalt und des Schulwesens, kurz der wirklichen und ideellen *Schulgemeinde*, für welche die Schule ebenfalls arbeitet und welche nur als eine Ergänzung und notwendiger Zubehör der *Schülergemeinde* anzusehen ist, innerhalb deren die Schule zunächst thätig ist. Und auch aus dieser Schulgemeinde ist zumeist immer nur ein Bruchteil vorhanden, die Eltern der Schüler der jedesmal geprüften Klasse. So ist die Öffentlichkeit keine der Schule fremdartige; was die Schule in Anerkennung der unzweifelhaften Berechtigung der Schulgemeinde vor jedem einzelnen derselben, wenn es die Rücksicht auf die Allgemeinheit gestattete, gern darlegen würde, ihr inneres Leben und ihre innere Thätigkeit, die ja keine geheime ist oder eine, deren man sich zu schämen hätte, das wird hier, soweit es möglich ist, an gewissen Tagen jener ganzen Gemeinschaft schlicht und anspruchslos vorgeführt. So angesehen erscheint der früher aufgedeckte Widerspruch bei weitem milder; vor dieser Öffentlichkeit kann die Schule keine Scheu haben; sie hat nur darauf zu achten, — davon später — daß sie nicht dasjenige von ihrer Wirksamkeit herausziehe und profaniere, was ausschließlich intra parietes des Schulzimmers gehört.

Ist aber die Wirklichkeit in der Zusammensetzung oder Beteiligung des Publikums dennoch eine andere, so hat die Schule offenbar zunächst die Pflicht, auf ein Besserwerden durch alle geeigneten Mittel hinzuwirken. Unberufene abzuweisen, ist sie stets befugt; zu ihnen würden auch alle diejenigen gehören, welche etwa nur Neugierde dahin führte. Deshalb müßte auch Kindern, sowie Zöglingen anderer Anstalten der Zutritt nicht gestattet werden, da sie nicht zu jener engeren Schulgemeinde gehören, von welcher das oben Gesagte gilt. Etwas anderes ist es mit den Zöglingen derselben Anstalt. Hier kann die Teilnahme an den Prüfungen anderer Klassen der Kräftigung des Gemeingefühls förderlich sein; auch kann der Einblick der jüngeren Zöglinge in die höheren Ziele der folgenden Stufen gut wirken; indessen ist die Teilnahme doch auch hier nur zu dulden, wenn solcher Gewinn wirklich erwartet werden kann, und dafür Sorge zu tragen, daß sie nicht zu einer Störung werde.

Der Fall, daß Unberufene sich zu den öffentlichen Prüfungen drängen, wird weit seltener sein, als der andere, daß die Berufenen ausbleiben. Da ist es eine durchgehends gemachte Erfahrung, daß das Publikum größerer Städte sich den öffentlichen Prüfungen gegenüber bei weitem lauer verhält, als dasjenige kleinerer Orte, und daß die Prüfungen niederer Klassen verhältnismäßig stärker besucht zu werden pflegen, als die Prüfungen der oberen. In der letzten Warnehmung liegt für die Schule ein beachtenswerter Wink in Bezug auf die Gestaltung der Prüfung, s. unten; die erste Erscheinung erklärt sich aus der Vielseitigkeit der Interessen, welche das Publikum einer großen Stadt in Anspruch nehmen und nach den verschiedensten Seiten abziehend beschäftigen, aus dem Mangel persönlicher Berührung der Mitglieder der Schulgemeinde unter einander und mit den Lehrern, der untergeordneten Stellung, welche hier die Schule in allem sonstigen Getriebe einnimmt. In dem mehr familienhaften und vertraulichen Verkehr einer kleinen Stadtgemeinde, in welcher sich die persönlichen Interessen der Einzelnen so viel näher berühren und auch die allgemeinen Institute Gegenstände viel größerer Beachtung sind, hat auch die Schule, zumal die höhere, eine ganz andere Stellung. Wir behaupten, daß es ganz anormale Zustände sein müssen und die Schuld vor allem auf Seiten der Schule liegt, wenn an solchen Orten ein Interesse des Publikums für die Schule nicht vorhanden ist. Aber auch in größeren Städten würde nicht eher an eine Abschaffung der öffent-

lichen Prüfungen zu gehen sein, bevor nicht alles von Seiten der Schule geschehen ist, das Interesse dafür zu beleben. Das kann direkt geschehen durch die Zweckmäßigkeit öffentlicher Prüfungen darlegende Erörterungen des Dirigenten, sei es in dem vor der Prüfung ausgegebenen Programm, sei es in Ansprachen gelegentlich der Prüfung (vgl. Heinen, Schulreden, Nr. VII. Über den Besuch öffentlicher Prüfungen. Düsseldorf 1860) oder anderer öffentlicher Schulakte, vor allem indirekt durch zweckmäßige Einrichtung der Prüfung selbst. Ist es trotzdem nicht gelungen, eine genügende Beteiligung des Publikums — wobei die Zahl der Besucher allein nicht entscheidet — zu erzielen, nun so lasse man sie versuchsweise eingehen, halte sich aber gegenwärtig, daß in solchem Aufgeben häufig mit Recht ein testimonium paupertatis gefunden werden möchte, welches die Schule sich selbst ausstellt. Es bleibt doch immer charakteristisch, daß in unserer Zeit, welche so scharfsinnig und wenig zurückhaltend ist in der Aufsuchung von Gebrechen und Übelständen, die öffentlichen Prüfungen von Seiten des Publikums selbst noch keine nennenswerten Angriffe erfahren haben. Wol aber ist häufig genug bezeugt worden und kann vom Unterzeichneten aus eigener Erfahrung bestätigt werden, daß das Publikum vieler kleineren Orte sich die öffentlichen Prüfungen nicht nehmen lassen würde, und daß ihre Abschaffung dort so viel hieße, als gewaltsam das Interesse an den Schulen untergraben und abstumpfen.

Wir sind der Ansicht, daß ein großer Teil der Anklagen, welche aus der Lehrerwelt gegen die öffentlichen Prüfungen erhoben werden, auf die natürliche Scheu der Lehrer selbst zurückzuführen sind, vor dem Publikum mit ihrer Person und ihrer Lehrwirksamkeit hervorzutreten. Aber die rechte Liebe zur Jugend und Hingabe an den Beruf, die rechte Auffassung desselben als einer Arbeit an der von der Familie ihm anvertrauten Jugend in Gemeinschaft mit der Familie und für die Gemeinde, welcher er angehört, wird ihn eine beschränkte Öffentlichkeit mit unbefangeneren Augen ansehen lassen als eine notwendige Ergänzung des Kreises, für welchen er zunächst arbeitet. Er wird bedenken, daß ein Lehrer an öffentlichen Schulen vermöge seiner Stellung an sich eine öffentliche Person ist, deren Wirken, wie sonst nur noch dasjenige des Geistlichen, auch bei der größesten Zurückgezogenheit mitten in die Öffentlichkeit gestellt ist, mit welchem sich die Kritik des Publikums vorzugsweise gern beschäftigt. Da kann ihm nur daran liegen, das Publikum mit der Wahrheit seiner Persönlichkeit und seines Wirkens bekannt zu machen, falsche Vorstellungen thatsächlich zu beseitigen.

Aber abgesehen davon wird es ihm ein Bedürfnis und eine Freude sein, von dem, was ihn erfüllt, auch einmal Zeugnis vor denen abzulegen, welche er vorzugsweise für seine Anschauung und Auffassung vom Unterricht und der Erziehung wird gewinnen wollen. Die eigenste Methode in der Durcharbeitung und Handhabung des Unterrichtsmaterials, in der Behandlung der Zöglinge, das Beste von dem, was sich ihm ergeben hat als Frucht pädagogisch didaktischer Erfahrung und Weiterbildung, wird er selbst nur wünschen in praktischem Beispiel denen vorzuführen, bei welchen er das natürlichste Interesse dafür voraussetzen darf, und wird das wünschen nicht aus Eitelkeit, sondern um der Sache willen und aus Begeisterung für sie. Wird er sich dabei auch gestehen müssen, daß er ein wissenschaftliches und volles Verständnis nur bei einem geringen Teil des Publikums finden werde, so weiß er doch, daß er bei den meisten auf jenes natürliche Verständnis rechnen kann, welches das persönliche Interesse an den ihm anvertrauten Kindern oder das allgemeine an der Jugendbildung einflößt und bei welchem der natürliche Takt oft schärfer sieht, als die sogenannte höhere Bildung. Man wird auch die Erfahrung machen, daß das Publikum sich zu einem Verständnis heranbilden läßt, und je notwendiger gerade in der Gegenwart die Belehrung und Orientierung des Publikums über die Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts ist, desto wichtiger erscheint es, daß auch diese Gelegenheit zu praktischer Berichtigung verkehrter Anschauungen und Vorstellungen und zu thatsächlicher Vorführung des von der Schule Gewollten und Erstrebten nicht unbenutzt gelassen werde. Einer Mehrheit guter Lehrer wird es schon gelingen,

allmählich ein solches Publikum heranzubilden, „welches das Richteramt der öffentlichen Meinung auf eine achtunggebietende Weise verwaltet“ (s. Herbart, Werke, Bd. XI, S. 295).

Der Dirigent mag andrerseits dafür sorgen, daß Anfänger unter den Lehrern oder solche unter ihnen, für die nach ihrer Natur ein öffentliches Auftreten eine Gefahr wäre, davon dispensiert bleiben, eine Sache, die um so weniger auffallend erscheinen wird, wenn es Regel wird, daß überhaupt nicht alle Lehrer, sondern nur ein Teil derselben an solchem Tage auftritt (s. unten).

Was nun den dritten Faktor anbetrifft, der bei der Besprechung der öffentlichen Prüfungen in Betracht kommen muß, die Schüler, so liegt im Wesen des Knaben nichts, was sich mit verständig eingerichteten und geleiteten öffentlichen Prüfungen nicht vertrüge. Zwar können wir das als keine besondere Empfehlung für die öffentliche Prüfung gelten lassen, was wol häufig zu ihren Gunsten geltend gemacht wird, daß es den Knaben als den künftigen Männern heilsam sei, sich an ein Heraustreten in die Öffentlichkeit zu gewöhnen, sich Dreistigkeit anzueignen u. s. w., sondern meinen, daß eine gewisse Befangenheit (pudor) der schönste Schmuck auch der Knaben und Jünglinge sei, und daß man deshalb auch bei den öffentlichen Prüfungen vielmehr darauf zu sehen habe, daß jene Befangenheit nicht zerstört werde oder die Dreistigkeit der äußerlichen Naturen Triumphe feiere; — aber wir meinen, daß die einmalige Zulassung einer beschränkten Öffentlichkeit zu dem Unterricht, wofern nur alle Ostentation und alles Schaugepränge vermieden wird, Knaben keinen Schaden bringen werde. Anders bei den Mädchen. Hier „widerstreben öffentliche Prüfungen dem Wesen der Weiblichkeit nach allen Seiten so sehr, daß sie überall geradezu verboten werden sollten, wie dies in verschiedenen Ländern bereits geschehen ist“ (Bd. IV, S. 816). Dem verständigen Publikum läßt sich das leicht zur Einsicht bringen und es wird sich deshalb gern mit einem Ersatz begnügen, welcher dem berechtigten Interesse, auch hier von der Art der inneren Schularbeit Kenntnis zu nehmen, geboten werden kann.

Aus dem Gesagten ergiebt sich, daß wir von solchen zu Gunsten der öffentlichen Prüfungen vorgebrachten Gründen absehen müssen, wie die folgenden: sie seien für die Zwecke des Staates notwendig (Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, S. 231); sie legten die Fortschritte der einzelnen Schüler dar, dokumentierten die Unterrichtsweise und den ganzen Geist der Schule; sie böten eine gute Gelegenheit zu Preisverteilungen (Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre, II, S. 582, und dazu Beschmann a. a. O.). Vielmehr halten wir die öffentlichen Prüfungen — auf Knabenschulen beschränkt — für ein wichtiges, durch kein anderes Surrogat hinreichend zu ersetzendes Mittel, durch welches der berechtigten und bei normalen Verhältnissen natürlichen Forderung der Eltern und Angehörigen einer Anstalt, einen Einblick in die Arbeit der Schule zu thun, am einfachsten Rechnung getragen wird. Wir verlangen aber zugleich von der **Einrichtung** öffentlicher Prüfungen, daß sie diesem Zweck möglichst vollständig genügen, ohne daß die Schule dabei ihren ersten und nächsten Erziehungsaufgaben ungetreu werde.

Man beraume sie also zu einer Zeit an, welche dem Publikum den Besuch erleichtert, statt ihn zu erschweren, also zu nicht allzu früher Stunde, und verteile sie lieber auf zwei Tage oder setze einige Gegenstände der Prüfung weniger an. — Ist ferner die öffentliche Prüfung als eine ausnahmsweise gestattete Zulassung des Publikums zur Arbeit aufzufassen, nicht als ein Hinaustreten der Schule in das Publikum, so versteht es sich von selbst, daß sie nur in den Räumen der Schule abgehalten werden darf. Fehlt es an einem größeren Raum (Hörsaal u. dgl.), so möge die Prüfung in geeigneten Klassenlokalen abgehalten werden oder lieber ganz ausfallen, und dadurch dem Publikum das Bedürfnis eines gemeinschaftlichen Versammlungsortes nahe gelegt werden,

als daß man mit der Schule in andere öffentliche Lokale ziehe, selbst wenn es einem würdigen Zweck gewidmet wäre, geschweige in Tanz- oder Restaurationslokale*). Damit alles vermieden werde, was an eine Schaustellung erinnern könnte, und damit auch der äußere Charakter des gewöhnlichen Unterrichts möglichst gewahrt werde, wird es sich empfehlen, wofern es irgend angeht, den Hörsal in eine Klasse umzuwandeln und die Schüler auch hier auf Schulbänken unterzubringen**). — Die Auswahl der Gegenstände ist Sache des Dirigenten; er wird sich bei derselben durch die Rücksicht auf die billigen Wünsche und die Eigentümlichkeiten seiner Lehrer leiten lassen, sodann aber durch den Wunsch, dem Publikum ein möglichst anschauliches, nicht zu einseitiges Bild der Schularbeit vorzuführen. Die Anzahl der Gegenstände darf nicht zu groß sein, damit es dem Lehrer möglich sei, irgend ein kleines Ganze, nicht lauter Fragmentarisches zur Anschauung zu bringen. Das Princip der Abwechslung durch Feststellung einer Reihenfolge verschiedenartiger Gegenstände darf nicht das allein maßgebende oder das höchste sein. Es wird gerade darauf ankommen, dem Publikum die innere Zusammengehörigkeit und das Ineinandergreifen verschiedenartiger Disziplinen (altklassische Autoren und alte Geschichte, altklassische Sprachen und deutscher Unterricht u. s. w.) zum Bewußtsein zu bringen und damit eine Hauptmacht und eine Haupttendenz des erziehenden Unterrichts, — oder auch die Stufenfolge in der verschiedenartigen und doch wider verwandten Behandlung derselben Objekte durch verschiedene Klassen (z. B. das Lateinische in den unteren oder in den oberen Klassen; das Deutsche in Tertia und in Prima, der Homer in Tertia, Secunda und Prima), vorausgesetzt, daß ein einheitliches Zusammenarbeiten der Lehrer vorhanden ist und solche Zusammenstellung zu keiner das eine oder das andere Mitglied des Lehrerkollegiums bedrückenden Parallele Anlaß giebt. Hier sind die manigfaltigsten Variationen möglich, mit welchen in verschiedenen Jahren abgewechselt werden mag, um die Schularbeit bald von dieser, bald von jener Seite zu zeigen.

Die Behandlung der Gegenstände durch den Lehrer wird sich ebenfalls durch den Gesichtspunkt leiten lassen, daß weniger examiniert, als unterrichtet werden müsse. Ein Bild des Unterrichts soll gegeben werden, nicht die Zahl der Prüfungen durch eine für die Censur und Versetzung bedeutungslose vermehrt werden. Man möge also nur so weit examinieren, als man in der Lehrstunde selbst es thun würde. Der Zweck der Prüfung wird wenig erfüllt, wenn sie nur darin besteht, daß womöglich jeder Schüler der Klasse einen Satz übersetzt oder eine Frage beantwortet und der Lehrer nur soweit spricht, als die Fragestellung und etwaige Berichtigungen es fordern. Das Wissen der Schüler wird durch solche Prüfungen doch nur sehr ungenügend an das Licht gestellt, vielmehr werden leicht sehr schiefe Vorstellungen von den Zöglingen und ihren Leistungen erzeugt, ungerechte Urteile über sie hervorgerufen und alle die Gefahren heraufbeschworen, welche oben berührt sind. (Versuchung zur Abrichtung von Seiten der Lehrer, zur Eitelkeit von Seiten der Schüler, Erzeugung eines Scheinwesens und unwahren Verhältnisses zwischen Lehrer und Schüler, zwischen Schule und Publikum u. s. w.)***). Der Lehrer läßt vielmehr einen Einblick in seine Unterrichtsstunde thun, und setzt eine Ehre darein, sie in Bezug auf die Behandlung des Gegenstandes zu einer Musterstunde zu gestalten (s. oben). Dazu gehört selbstverständlich, daß ihm der Gegenstand

*) Der Verfasser hat es erlebt, daß öffentliche Prüfungen, selbst von Mädchen, auf der Schaubühne eines Liebhabertheaters in einem Vergnügungslokal stattfanden, während im Vorzimmer ausdrücklich ein Büffet für die Eltern und ihre Kinder hergerichtet war; — oder daß der auf die Prüfung folgende Deklamations- und Entlassungsaktus in einem Restaurationslokal unter ähnlichen Umständen abgehalten wurde.

**) Aber in beliebiger oder besser alphabetischer Reihenfolge, damit das Publikum keine kritisch vergleichenden Betrachtungen über die Rangordnung der Schüler anstelle.

***) Ein Vater bemerkte auf der Censur, welche die Nicht-Versetzung seines Sohnes aussprach: er wisse sich darüber zu trösten, da sein Sohn so vortrefflich in der öffentlichen Prüfung bestanden sei. Die öffentliche Prüfung brachte ihm den Beweis der Ungerechtigkeit der Lehrer gegen seinen Sohn.

nicht nur geraume Zeit vorher mitgeteilt ist, — in der Volksschule pflegt zuweilen von dem Schulinspektor dem Lehrer erst unmittelbar vor Beginn der öffentlichen Prüfung Gegenstand und Thema namhaft gemacht zu werden, — sondern auch daß er sich auf die methodische Behandlung desselben nach allen Seiten auf das sorgfältigste vorbereitet hat. Die Lektion kann nun eine Repetition sein, wie in einer Repetitionsstunde, und dann wird das Examinieren reichlicher ausfallen, umsomehr aber von dem Lehrer darauf ausgegangen werden müssen, auch hier durch die Auswahl, die Art und die Reihenfolge der Fragen ein gewisses, wenn auch noch so kleines Ganze vorzuführen und ein Bild von der Durcharbeitung zu erzeugen, welche mit den Schülern im Unterricht selbst vorausgegangen ist. Nicht nur Fakta, Zahlen u. dgl. dürfen z. B. in der Geschichte, in der Geographie abgefragt werden, sondern es muß den Schülern Gelegenheit geboten werden, zu zeigen, in wie weit und in welcher Weise sie eine Entwickelung verstanden, das Detailbild eines Vorganges, einer Schlacht, der physischen Bildung eines Landes aufgenommen haben. — Oder es mag das Ganze einer gelesenen Schrift der Disposition und dem Gedankengang nach vorgeführt werden; es mag gezeigt werden, in wie weit die Schüler in einem Schriftsteller (Horaz, Homer) heimisch geworden sind, nicht durch dürres Citatenwesen, sondern durch Reproduktion des Inhalts nach verschiedenen Gesichtspunkten, Gruppen u. s. w. — Die Lektion kann aber auch die Entwickelung irgend eines völlig neuen, oder eines schon bekannten und früher behandelten Gegenstandes sein, z. B. die Interpretation irgend einer einzelnen Stelle, die Entwickelung irgend eines Begriffes, die Besprechung eines Aufsatzthemas, eines deutschen Gedichtes u. dgl.; dann wird das Examen zu einem heuristischen Herausholen und es werden die Zuhörer gleichsam mit in die Arbeit hineingezogen werden. Jedenfalls wird es so nicht schwierig sein, die Teilnahme des Publikums zu wecken und dasselbe auch für die in den höheren Klassen behandelten ihm fremdartigeren Gegenstände zu interessieren, wenn hier die Behandlung nur das zu ersetzen weiß, was bei den Prüfungen der untern Klassen die größere Verständlichkeit der elementaren Gegenstände, freilich auch die größere Anziehungskraft der kindlichen Gemüter bewirken. Selbst ein Kapitel aus der griechischen Moduslehre, geistvoll und tiefgehend entwickelt, wird eine Anziehungskraft auszuüben nicht verfehlen, „wenn man's nicht ungeschickt anfängt und .... bloß von γέ und ἄν spricht" (Nägelsbach, Gymnasial-Pädag. S. 49). — Es wird die Sache des Dirigenten und des Lehrerkollegiums sein, durch ein sorgfältig durchdachtes Programm der Prüfungsgegenstände den hier aufgestellten Gesichtspunkten gerecht zu werden; auch empfiehlt es sich in der Einladung zum „öffentlichen Unterricht" statt zur „öffentlichen Prüfung" die Erwartung des Publikums sofort in die rechte Bahn zu leiten.

Wird sich in der Behandlung des Stoffes der Lehrer so geben müssen, wie er sich in der Unterrichtsstunde giebt, nur daß er vom Besten das Beste in der besten Weise mitzuteilen suchen muß, so wird die wenn auch beschränkte Öffentlichkeit ihm hinsichtlich der Behandlung der Schüler die Pflicht größter Vorsicht und Zurückhaltung auferlegen. Wie er das Beste an seiner erziehenden Thätigkeit, ihre eigentliche Weihe, nicht an die Öffentlichkeit tragen kann, so gehört es auch nicht dahin, sondern in die durch rechte Erziehungsarbeit geweihten Räume der Schulzimmer. Er wird sich also möglichst objektiv der Aufgabe entledigen müssen, sich der öffentlichen Lobsprüche, als einer gefährlichen Sache, ebenso enthalten, wie der öffentlichen Rügen und Bloßstellungen, um der Schüler, wie der Eltern willen, auf deren Zartgefühl alle Rücksicht genommen werden muß. So werden auch die Angehörigen der schwächeren oder lässigeren Schüler keine Scheu haben, zu erscheinen; gerade ihnen aber ist ein unbefangener Einblick in die innere Schularbeit vorzugsweise zu wünschen. — Im übrigen können wir die an den Lehrer zu stellenden Anforderungen nicht besser bezeichnen, als mit den Worten Herzogs (Progr. des Gymnasiums zu Gera, 1864, S. 5): „Bei öffentlichen Prüfungen möge der Lehrer seinen Schülern gegenüber als derselbe erscheinen, der er im Laufe seiner

amtlichen Thätigkeit seiner ganzen Individualität nach ist und gewesen ist; er versuche weder sich noch seine Schüler in ein Festgewand zu kleiden, das Geist und Seele beengt und in das sich eine frische und unverdorbene Natur ungern und mit Widerstreben pressen läßt. Er bleibe in Worten, Ton, Rede und in der Methode in dem gewohnten Geleise, in das ihn seine Individualität eingeführt, das er sich mit vollem Bewußtsein des Rechten geebnet, erweitert und befestigt hat."

Da die öffentlichen Prüfungen keine Paraden sind, welche der Dirigent abnimmt, so versteht sich von selbst, daß auch er wie alle anderen Kollegen sich an dem Prüfen, besser an den Probeleistungen öffentlichen Unterrichtens beteiligt. Ebenso ist selbstverständlich, daß nicht nur der Dirigent, sondern auch alle Lehrer während des ganzen Prüfungsaktes zugegen sind.

Sind die öffentlichen Prüfungen als ein Schulfest und eine Schulfeier anzusehen, so muß alles geschehen, ihnen auch einen festlichen Charakter zu verleihen. Zur Eröffnung darf Choralgesang oder die Aufführung irgend eines anderen geistlichen Gesangstückes nicht fehlen. Der Gesangchor, dessen Leistungen ja für ein Anhören, also für eine gewisse Öffentlichkeit und wäre es auch nur die Gesamtheit der Schülergemeinde bestimmt ist, wird auch sonst hier Gelegenheit haben, zur Erhöhung der Feier beizutragen und zugleich eine Probe seiner Leistungsfähigkeit abzulegen. — Die Sitte, durch eingelegte Deklamationen, besser Recitationen, Abwechslung und Ruhepunkte in die Arbeit der Prüfungen hineinzubringen, ist nicht zu verwerfen und jedenfalls zweckmäßiger, als wenn man alle Deklamationen mit den übrigen etwaigen Vorträgen und Reden zu einem besonderen der Prüfung nachfolgenden Aktus vereinigt (darüber s. d. Art. Schulakte, Bd. VII, T. 2, S. 195). Das Memorieren von Gedichten oder Prosaabschnitten und ebenso die Ausarbeitung von Abhandlungen und Vorträgen bildet einen Teil der Schularbeit und ihr öffentlicher Vortrag, wofern nur keinerlei Ostentation damit getrieben wird, dient zur Ergänzung des Bildes von der inneren Arbeit der Schule, welches die öffentlichen Prüfungen geben wollen. Nur überlasse man die Auswahl nicht dem Zufall, sondern sorge dafür, daß auch hier irgend eine mit der Aufgabe der Schule in Zusammenhang stehende Idee zur Anschauung gebracht werde, etwa so, daß die betreffenden Recitationen oder Vorträge mit dem Gegenstand der jedesmaligen Prüfung zusammenhängen und ihr entweder voraufgehend Ausgangspunkt und Substrat für sie werden, oder auf sie folgend die in der Prüfung selbst entwickelten Gedanken weiter fortleiten und abschließen. Oder es möge eine Auswahl derjenigen Gedichte vorgetragen werden, welche die Schule als einen Kanon des Besten der deutschen Litteratur nach strenger Sichtung lernen läßt (vgl. Bd. II, S. 43). — Die Nennung der Namen der Recitierenden in den Programmen sollte unterbleiben. Übrigens vergl. über das Deklamieren die Art. Deklamation und Redeübungen und Bd. II, S. 44.

Daß wir die öffentliche Verteilung von Prämien bei den öffentlichen Prüfungen nicht billigen können, ergiebt sich aus allem Gesagten von selbst (s. den Art. Schulprämien). Wol aber ist es zweckmäßig, wenn die Entlassung abgehender Schüler mit der öffentlichen Prüfung verbunden wird (s. Bd. II, S. 208), und geradezu wünschenswert, daß eine Ansprache des Dirigenten nicht fehle, welche sich über Aufgabe der Erziehung verbreitend in orientierender und belehrender Weise eine Vermittlung zwischen Schule und Publikum herzustellen sucht (vgl. die Art. Direktor II, S. 96, Entlassung II, S. 208, Schule und Publikum VIII, S. 10, Schulakte VII, T. 2, S. 195. Thaulow, Gymnas.-Pädag. S. 211 ff.).

Zur Vervollständigung des Bildes von der Schularbeit, welches die öffentlichen Prüfungen darstellen wollen, dienen auch die häufig mit denselben verbundenen Ausstellungen von Schülerarbeiten. Sie sind gewiß zu billigen, sofern sie sich auf Leistungen technischer Art beschränken (Probeschriften, Probezeichnungen; auch die mehr freiwillig von einzelnen besonders geschickten Schülern angefertigten, der Veranschaulichung

des Unterrichtsstoffes dienenden Dinge gehören dahin, wie Karten, Pläne, kleine Modelle u. dgl. m.); die Ausstellung wissenschaftlicher Arbeiten empfiehlt sich nicht, ist auch wol nirgend üblich; die innerhalb der und für die Klasse angefertigten sind keine Paradearbeiten gewesen und noch weniger wird man ausdrücklich Paradearbeiten anfertigen lassen wollen (s. den Art. Schulausstellungen). — Sehr zweckmäßig hingegen ist es, wenn die öffentlichen Prüfungen dem Publikum auch Gelegenheit geben, die Lehrmittel in einer geeigneten Auswahl durch eine kleine, anspruchlose Ausstellung kennen zu lernen (vgl. den Art. Lehrmittel IV, 531).

Für die öffentlichen Prüfungen haben sich ausgesprochen: Nägelsbach, Gymnasialpädagogik S. 49, Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen S. 266, Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre II, S. 582, Thaulow, Gymnasialpädagogik S. 204, Ziller, Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht S. 231, K. V. Stoy, Encyklopädie der Pädagogik, 2. Aufl. S. 272, Fr. Heinen, Schulreden (VII) Düsseldorf 1860, Gottschick in den Berliner Blättern für Erziehung und Unterricht, 1865, S. 346—52, Herzog, Progr. des Gymnasiums zu Gera 1864, Peter, Ahrens, Hüser, Palm, Schmalfeld u. a. in den Verh. der pädagogischen Sektion der Philologenversammlung zu Meißen 1863. — Die Schrift Meierotto's, Briefe an die zur Universität abgehenden, hoffnungsvollen Schüler des Joachimsthalschen Gymnasiums über die öffentliche Schulprüfung, Berlin 1785 (s. den Art. Meierotto IV, 907) und das Gymn.-Progr. von Kapp, Ein Wort über öffentliche Schulprüfungen. Gütersloh 1851, waren dem Unterzeichneten nicht zugänglich. O. Frick.

**Schulrecht.** Das Wort Schulrecht ist neueren Ursprungs und erst seit etwa vier Jahrzehnten in Gebrauch gekommen. Man hat zwar zu keiner Zeit verkannt, daß der Schule gewisse Rechte und Befugnisse eingeräumt werden müssen, und daß ihre Thätigkeit sich nach gewissen gesetzlichen Normen zu richten habe, wenn sie ihren Zweck erreichen soll, man betrachtete aber die Befugnisse und Normen nicht als ein selbständiges in dem Wesen der Schule begründetes und in sich abgeschlossenes Recht, sondern als ein ursprünglich andern Gemeinschaften, der Familie, der Gemeinde, dem Staate, der Kirche zustehendes, an welchem die Schule nur insofern participiere, als sie diese vertrete und im Auftrage derselben handle. Am häufigsten wurde das meiste von dem, was man jetzt unter Schulrecht versteht, als ein Ausfluß des Kirchenrechts oder als eine Modifikation des letzteren in seiner Anwendung auf die zu erziehende Jugend angesehen, insofern die Schule als Tochter der Kirche galt und der Leitung und Beaufsichtigung der Kirche in den wesentlichsten Stücken unterstellt war. Es war also zunächst die Ansicht von der Unselbständigkeit der Schule, welche die Idee eines Schulrechts nicht zur Entwickelung gelangen ließ, und es mußte eine andere Vorstellung von dem Wesen und der Bedeutung der Schule sich Geltung verschaffen, ehe man ihr ein eigenes Recht vindicieren konnte. Es ist eine der bessern Errungenschaften der neueren Pädagogik, daß sie das Zusammensein der Kinder und des Lehrers in der Schule als ein Leben, eine lebendige Einheit, als ein organisch sich gliederndes Ganzes aufzufassen gelernt hat (Palmer, Evang. Pädagogik 3. Aufl. S. 478). Auf dieser Erkenntnis beruht die Idee des Schulrechts. Die Schule erscheint uns jetzt nicht als eine bloße Not- oder Hilfsanstalt, welche hinsichtlich ihrer Existenz und Einrichtung lediglich von äußern Umständen und von dem guten Willen anderer Gemeinschaften abhängt und von außer ihr liegenden Interessen bestimmt wird; sie ist ein lebendiger Organismus, der das Princip seiner Wirksamkeit in sich trägt und berechtigt ist, seine eigenen Anordnungen und Gesetze zu haben und in der Befolgung und Ausübung derselben nicht gestört, vielmehr geschützt, erhalten und befördert zu werden. So erwächst der Schule das Recht auf gewisse Befugnisse für die zu ihr gehörigen Personen, so bildet sich für sie eine eigentümliche Gesetzgebung, und daraus entsteht das Schulrecht als der Inbegriff aller derjenigen rechts-

kräftigen Bestimmungen, welche in Anwendung kommen müssen, wenn die Schule ihre Aufgabe möglichst vollständig lösen soll.

Noch aus einem andern Grunde hat man indes den Begriff und das Wort Schulrecht angefochten. Stoy (Encyklopädie der Pädagogik, S. 263) behauptet, der Name Schulrecht sei ungeschickt gewählt, er sei zu eng, und die Bearbeiter des Schulrechts seien genötigt, außer den Rechtsverhältnissen der Schule vieles andere mit zu behandeln; nach seiner Ansicht fällt alles, was Schulrecht genannt wird, unter den Begriff der Schulverfassung und kann von letzterem nicht getrennt werden. Es ist allerdings nicht in Abrede zu stellen, daß Schulrecht und Schulverfassung sich vielfach berühren, aber sie fallen nicht ganz zusammen, das Schulrecht ist die Basis, auf welcher die Schulverfassung sich aufbaut, und verhält sich zu dieser ungefähr ebenso, wie das Staatsrecht zur Staatsverfassung. Die Schulverfassung hat es mit der Ausführung und praktischen Anwendung des Schulrechts zu thun und umfaßt die ganze äußere und innere Organisation, welche zur Durchführung der im Schulrecht enthaltenen Bestimmungen notwendig ist: Einrichtung, Verwaltung, Vertretung der Schule, Disciplin, Lehrpensum und Methodik des Unterrichts. Ohne das Schulrecht fehlt der Schulverfassung der gesicherte Boden; aber aus dem Vorhandensein des ersteren ergiebt sich nicht ohne weiteres auch Form und Inhalt der letzteren.

Trotz der oben behaupteten Selbständigkeit der Schule kann aber die Schule für sich doch nicht als autonom, als die eigene Schöpferin ihres Rechts angesehen werden. Die Autonomie der Schule zu verlangen, ist, wie Stoy a. a. O. S. 268 sehr richtig bemerkt, „eine unverzeihliche Begriffsverwirrung". Die Schule ist nicht eine Gesellschaft — wer sollen denn die Glieder sein als Lehrer und Schüler? — sondern eine Anstalt. Unter welchen Bedingungen und nach welchen Bestimmungen nun die Anstalt bestehen und wirksam sein soll, ist sicherlich zunächst Sache der Stifter und Erhalter derselben, mögen als solche der Staat, die Kirche, oder die Gemeinden und Familien angesehen werden, und es können in dieser Beziehung die größten Verschiedenheiten zu Tage treten. Aber es wäre doch in der That ein vollständiges Verkennen des wahren Bedürfnisses, wenn diese Autoritäten nach bloßem Gutdünken bestimmen wollten, was der Schule als ihr Recht gebühre. Sie müssen vernünftigerweise ihr alles das gewähren, was der Schule Lebensfähigkeit verleiht und zur Erreichung des Schulzwecks erforderlich ist. Was dieses aber sei, kann neben der Erfahrung unstreitig nur die Wissenschaft der Pädagogik an die Hand geben. Somit wird das Schulrecht wesentlich durch den Zweck der Schule oder die ihrer Existenz zu Grunde liegende Idee bestimmt, und als oberstes Princip desselben wird man daher, je nachdem es sich um die allgemeine Volksbildung oder um eine besondere Berufsbildung handelt, die Forderung gelten lassen dürfen, daß der Schule diejenige Stellung angewiesen und diejenigen Mittel und Rechte gewährt werden, durch welche sie in den Stand gesetzt wird, ihre Schüler entweder dem allgemeinen Ziele menschlicher Bildung möglichst nahe zu bringen (Volksschule), oder für einen besondern Lebensberuf in zweckmäßiger Weise vorzubereiten (Berufsschule).

Bei Einteilung des Schulrechts ist, wie auf allen anderen Rechtsgebieten, zunächst das natürliche oder rationelle und das positive oder historische Recht zu unterscheiden. Jenes ist der Inbegriff aller Rechte und Befugnisse, welche der Schule naturgemäß, d. h. bei vernünftiger Würdigung der einschlagenden Verhältnisse zu gewähren sind; dieses umfaßt die Gesetze und Anordnungen, welche in verschiedenen Staaten und Schulbezirken bezüglich auf die Schule auf legislatorischem Wege oder als Gewohnheitsrecht Geltung erlangt haben. Das natürliche Schulrecht ist an und für sich noch gar kein wirkliches, d. h. mit Gesetzeskraft wirksames Recht, es soll aber ein solches werden. Darum steht es zu dem positiven Rechte in einem mehr oder weniger schroffen Gegensatze; es tritt als Kritiker und Reformator an dasselbe heran, indem es unablässig dar-

auf hinarbeitet, dieſes abzuändern, zu ergänzen, zu verbeſſern. Gerade unſere Zeit läßt dieſen Gegenſatz vielfach und nicht ſelten im grellſten Lichte hervortreten. Die hauptſächlichſten Forderungen, welche das natürliche Schulrecht ſtellt, gründen ſich auf die Vorſtellung, daß die Schule eine moraliſche Perſon iſt und als ſolche eine rechtliche Selbſtändigkeit zu beanſpruchen und durch ihre Vertreter anderen Rechtsſubjekten gegenüber zu behaupten hat. Daraus ergiebt ſich für ſie das Recht auf eine geſicherte Subſiſtenz und einen beſtimmten Wirkungskreis, in welchem ſie ihren Zwecken gemäß thätig zu ſein befugt und gegen fremdartige Einwirkungen geſichert iſt; ebenſo das Recht, Eigentum zu beſitzen und zu erwerben, ſowie das Recht der Gleichheit oder der gleichen Berechtigung ſowol der Schule im allgemeinen gegenüber andern öffentlichen Anſtalten, als auch der einzelnen Schulen untereinander.

Sehen wir auf die Sphäre, in welcher das poſitive Schulrecht zur Anwendung kommt und das rationelle Geltung zu erlangen ſucht, ſo läßt ſich ein äußeres und ein inneres Schulrecht unterſcheiden. Durch jenes wird die rechtliche Stellung der Schule nach außen beſtimmt, d. h. es wird die Stellung der Lehrer und der Schulanſtalten zur Gemeinde, zum Staat und zu der Kirche geſetzlich reguliert, ſo daß jeder Lehrer weiß, was er für ſich und ſeine Schule als Recht zu fordern hat, aber auch was die Gemeinde ꝛc. von ihm und ſeiner Schule rechtskräftig fordern darf. Das innere Schulrecht bezieht ſich dagegen auf alles, was innerhalb der Schule ſelbſt Geſetz und geſetzliche Ordnung iſt, d. h. auf die Stellung verſchiedener Schulanſtalten zu einander, die Stellung der Lehrer an einer und an verſchiedenen Schulen, die Handhabung der Disciplin, die geſetzlich vorgeſchriebenen Lehrpenſa u. a. dgl. m., und nach dieſer Seite hin fällt das Schulrecht mehrfach mit der Schulverfaſſung zuſammen, ohne ſich jedoch, wie oben angedeutet worden iſt, mit derſelben vollſtändig zu decken.

Andere Einteilungen des Schulrechts, z. B. die in allgemeines Schulrecht, welches die Rechte der Schule ohne Rückſicht auf ein beſonderes Land darſtellt, und in beſonderes (ſpecielles), welches auf die Verhältniſſe eines beſtimmten Landes Rückſicht nimmt, oder in Volksſchulrecht und Berufsſchulrecht, können füglich hier übergangen werden. Aus dem Geſagten aber wird es ſchon klar, daß, da nur der Staat Rechte rechtskräftig verleiht, ſchützt und mit zwingender Macht zur Ausführung bringt, als Rechtsſubjekt die Schule in den Staatsorganismus ſich einfügen muß, wie nach dieſer Seite auch von der Kirche dasſelbe zu ſagen und trotz alles Widerſpruchs von ſeiten der Klerikalen bei Proteſtanten und bei Katholiken feſtzuhalten iſt.

Litteratur. Das Verdienſt, auf dieſem Gebiete Bahn gebrochen zu haben, gebührt H. Gräfe, welcher in ſeiner Schrift: „Schulrecht — oder das Rechtsverhältnis der Volksſchule nach innen und außen. Nach Grundſätzen der Vernunft dargeſtellt für Schulbehörden, Schulaufſeher, Lehrer und Eltern. Quedlinb. und Leipzig 1829“ — die Grundzüge eines rationellen Schulrechts für die Volksſchule zuerſt im Zuſammenhange entwickelte und insbeſondere ausführlicher ſich über die Beaufſichtigung der Schule verbreitete. In die poſitive Schulgeſetzgebung einzelner Länder geht Gräfe nicht ein. Vollſtändiger und ſyſtematiſcher iſt Dr. Joh. Aug. Lebr. Hoffmann: Praktiſches Handbuch des Schulrechts, Dresden 1836 (zweite Abth. der Schrift: Prakt. Handb. der deutſchen Volksſchulverfaſſung und des Schulrechts ꝛc.). Auch Hoffmann beſchränkt ſich auf die Volksſchule, hat aber die preußiſche und die k. ſächſiſche Geſetzgebung dabei berückſichtigt. Das Hauptwerk, wenigſtens für das Volksſchulrecht, beſitzen wir an Karl Kirſch, Das deutſche Volksſchulrecht, 2 Bde., Lpz. 1854 und 1855. Kirſch hat eine kritiſch-komparative Darſtellung des Volksſchulrechts der verſchiedenen deutſchen Staaten und ſelbſt des Auslandes angeſtrebt, die freilich hinſichtlich der Vollſtändigkeit manches vermiſſen läßt, immerhin aber wertvoll iſt und bis auf die neueſte Zeit fortgeführt zu werden verdient. Die meiſten Gegenſtände, welche in das Gebiet des Schulrechts fallen, berührt auch W. Sauſe: Verſuch einer Einrichtung der Schulen aus dem Geſichtspunkte

des Lebens im Staate. 4 Teile. Halle 1831—1841. Als Teil des Polizeirechts behandelt das Schulrecht Fr. Rettig in seiner „Polizeigesetzgebung des Großh. Baden", 3. Aufl. v. J. Betz. Karlsr. 1839.

In neuerer Zeit hat besonders die Frage über das der Schule, resp. den Lehrern, den Schülern gegenüber zustehende Strafrecht, einschließlich des Rechtes körperlicher Züchtigung, zu eingehenden juristisch-pädagogischen Erörterungen Anlaß gegeben. Wir werden hierauf in dem Artikel Strafrecht zurückkommen und verweisen vorläufig nur auf den Aufsatz des Generalstaatsanwalts Dr. v. Schwarze zu Dresden über das Züchtigungsrecht des Lehrers im Gerichtssaal für Strafrecht ꝛc. (Bd. 29, S. 97), die Besprechung des „Erziehungsrechtes" in den von Dr. jur. Freudenstein in Minden herausgegebenen Blättern für populäre Rechtswissenschaft (Bd. 1, Lief. 6) und auf die Schrift des Pfarrers A. Topf: „Das Strafrecht der deutschen Volksschulen", Exdorf bei Meiningen, 1884, 132 S.).

Neuestens: Kletke, Evangelisches Kirchen-, Pfarr- und Schulrecht des preußischen Staates, Berlin 1868. Schriften wie einst Magers Revue, wie neulich Wolframs „Allgemeine Chronik des Volksschulwesens" geben fortlaufende Kunde über Gestaltung und Fortbildung des Schulrechts nach seinen einzelnen Zweigen. **Weidemann.**

**Schulregiment.** Die Frage, wer mit dem Schulregiment, d. h. mit der Leitung des Schulwesens betraut werden und worauf sich diese Leitung erstrecken soll, streift manche andere Gebiete, welche in diesem Werke eine gesonderte Behandlung erfahren haben, vgl. die Artikel Schulgesetz, Schulordnung, Schule und Haus, Kirche, Besetzungsrecht, Besoldung und ähnliche. Gleichwol wird dieselbe einer eigenen Behandlung zu unterwerfen sein, um die Rechte der verschiedenen hierbei zusammentreffenden Mächte gegeneinander abzuwägen und einheitlich auszugleichen. Hierfür ist die geschichtliche Betrachtung nur insofern von Wert, als aus derselben sich ergiebt, daß das Schulwesen zunächst aus dem Bedürfnis enger Kreise und einzelner Stände entsprungen, in seiner fortschreitenden Ausdehnung allmählich die Notwendigkeit allgemeiner Grundsätze, leistungsfähiger Gemeinschaften und zusammenfassender Leitung immer deutlicher hat erkennen lassen. Selbst diejenige Macht, welche seit Christi Erscheinung die geistige Entwickelung der Menschheit bestimmt hat, die Kirche, hat sich einer Aufgabe, deren glückliche Lösung doch für sie von wesentlichem Werte war, nicht in allen Stücken gewachsen gezeigt und wol oder übel den Hauptteil ihrer Pflicht und ihres Einflusses einem kräftigeren Gemeinwesen, dem Staate, überlassen. Aus diesem Verlauf folgt, daß an letzter und höchster Stelle der Staat für das Gedeihen des öffentlichen Unterrichts verantwortlich ist und deshalb auch seine Erhaltung und Leitung zu übernehmen hat. Dies drückt das Allgemeine preußische Landrecht T. II, Tit. 12, 1 in damaliger Sprachweise mit dem Satze aus: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben."

Indes ist hiermit unsere Frage keineswegs genügend beantwortet; um die Befugnis des Staates genau zu bestimmen, ist eben klarzustellen, welchem Staatszweck das Schulwesen dienen, worauf sich demzufolge die Staatsleitung beziehen soll, mit welchen Mitteln der Staat dieselbe am geeignetsten ausübt und was er rätlicherweise hierbei andern mitwirkenden Mächten zu überlassen hat. Faßt man freilich den Staat nach Hegel als die selbstbewußte (wir würden besser sagen, als die sich selbstthätig fortbildende) sittliche Substanz des Volks, so würde sich ergeben, daß der Staat alles zu schaffen und zu leiten hat, was in das Gebiet der Sitte fällt, also auch das gesamte Erziehungs- und Bildungswesen. Allein hiermit kommt man nicht weiter: denn wenn auch der kunst- und gliederreiche Bau des Staats das geistige Leben des Volks in sich begreift und zur Entwickelung bringt, so ist doch der Staat nicht gleichbedeutend mit der Staatsverwaltung, und überdies giebt es eine Bildungsaufgabe, welche zwar vom Staate gefördert oder gehemmt werden kann, aber in ihrem Wesen und Ziel über jeden

Staat hinausreicht, die Vorbildung für das ewige Leben, und dieſe bleibt in alle Wege das Arbeitsgebiet der Kirche. Was aber die Staatsverwaltung fordern und durchſetzen muß, iſt, daß ſämtlichen Staatseingeſeſſenen derjenige Unterricht zuteil werde, durch welchen ſie, regelmäßige Verhältniſſe vorausgeſetzt, zur Erfüllung der allgemeinen Staatsbürgerpflichten befähigt werden. Dieſen Unterricht wird man je nach den wachſenden Bedürfniſſen für verſchiedene Völker und Zeiten verſchieden abmeſſen; innerhalb der einzelnen Periode wird aber über ſeinen Inhalt und ſein Ziel kaum ein Zweifel obwalten. Da ferner der Staat auf eine manigfach gegliederte Thätigkeit ſeiner Bürger rechnet, dieſe Bürger aber ſchon um ihres eigenen Vorteils willen auf verſchiedenen Gebieten und mit verſchiedenartigen Mitteln die allgemeinen und die eigenen Güter zu mehren trachten, ſo hat die Staatsverwaltung zwar nicht die hierzu erforderliche Bildung überall in eignen Anſtalten zu gewähren, aber ſie hat zur Gründung derſelben anzuregen, dieſelben untereinander und zu dem Staatsganzen in förderliche Beziehung zu ſetzen und ſoweit zu leiten, als für ihren gedeihlichen Gang nötig iſt. Die Staatsregierung hat alſo für die verſchiedenen Arten der Schule die Einrichtung, die Ziele und die gegenſeitigen Grenzen nach den untereinander ausgeglichenen geiſtigen und gewerblichen Volksbeſtrebungen abzumeſſen und ſie hat ſorgfältig darüber zu wachen, daß nichts geſchehe, was den oberſten Zweck, nämlich die Bildung der Jugend zu geiſtiger und ſittlicher Wolfahrt, beeinträchtigt. Sie hat hierbei aber die verwandten und teilnehmenden Lebensmächte zur Mitarbeit aufzurufen und ihnen diejenige Freiheit zu gönnen, deren ſie zur Entfaltung ihrer Kraft auf dieſem Gebiete bedürfen. Eine Enthaltſamkeit, wie ſie Wilh. von Humboldt in einer Jugendſchrift dem Staate für das Schulweſen auferlegen wollte, iſt den ſeit jener Zeit mächtig gewachſenen Lebens- und Bildungsbedürfniſſen nicht angemeſſen; auch hat Humboldt ſelbſt in ſeiner Miniſterialthätigkeit die praktiſche Widerlegung ſeiner früheren Theorie geliefert.

Faſſe ich die bisherigen Erwägungen in bündige Sätze, ſo hat die Staatsregierung für das Gebiet des öffentlichen Unterrichts: 1) das Recht und die Pflicht der Geſetzgebung und des Erlaſſes allgemeiner Vorſchriften, 2) das Recht und die Pflicht der Aufſicht, 3) die hervorragende Pflicht der Hilfeleiſtung in allen Fällen, in welchen andere Gemeinweſen außer Stande ſind, die ſchlechthin erforderlichen Unterrichtsmittel herzuſtellen. Die Staatsverwaltung hat aber nicht nur zu eigner Erleichterung, ſondern zur Förderung und Belebung des Schulweſens dieſe kleineren Körperſchaften namentlich für die unter 2 und 3 aufgeführten Punkte ſoweit zur Mitarbeit heranzuziehen, als ſich dies mit dem geſamten Staatszweck verträgt. Verſchieden hiervon, aber ebenſo zur Sache gehörig iſt, daß die Regierung eines größeren Staats ihre eignen Beamten in den Provinzen und Kreiſen mit möglichſt weit gehender Vollmacht zu allen Maßregeln ausſtattet, welche den beſondern Bedingungen ihres Verwaltungsbezirks entſprechen, ohne aus dem Rahmen der allgemeinen Ordnungen herauszuſchreiten.

Wenden wir dieſe Sätze nunmehr auf die einzelnen Teile unſerer Frage an, ſo hat die Staatsverwaltung *zuerſt* die allgemeinen Vorſchriften für die innere und äußere Einrichtung ſämtlicher Schularten zu geben, teils im Wege der Geſetzgebung, alſo unter Mitwirkung der Landesvertretung, teils zur Ausführung des Geſetzes im Verordnungswege. Dieſe Vorſchriften müſſen das letzte Ziel, die Wege zu dieſem Ziele und das Maß der angeſonnenen inneren und äußeren Leiſtungen klar hinſtellen; im übrigen ſollen ſie, wie ſchon in dem Artikel Schulgeſetz bemerkt iſt, ſo dehnbar ſein, als die Rückſicht auf den Staatszweck zuläßt und als andererſeits die für das Unterrichtsweſen erforderliche Freiheit der Selbſtbeſtimmung und Selbſtbewegung erheiſcht. Die Grenzen ſind hier nach beiden Seiten veränderlich, teils der Zeit nach, inſofern die Entwickelung des Staats und der geiſtige Zuſtand des Volkes fortſchreitet, auch inſofern ab und zu große Gefahren durch das Andringen ſtaats- oder bildungsfeindlicher Mächte eintreten, teils dem Orte nach, inſofern etwa eine Körperſchaft nach ihrer Zuſammenſetzung für die zweckmäßige

Ausführung der allgemeinen Vorschriften hinlängliche Bürgschaft bietet oder insofern andererseits besondere Schwierigkeiten eine unmittelbare und stetige Einwirkung des Staatsbeamten nötig machen. Letzteres gilt z. B. von solchen Gegenden, in denen die Zwiesprachigkeit, die verschiedene Konfession oder auch die Armut der Bevölkerung dem öffentlichen Schulwesen eigentümliche Hindernisse bereitet. Zweitens hat die Staatsregierung durchgängig die Vorbildung und die Prüfung der Lehrer zu ordnen; letztere ist in größeren Staaten natürlich durch provinzielle Behörden, aber nach staatlicher Vorschrift zu vollziehen. Bei den künftigen Religionslehrern hat die Regierung die Mitwirkung der Kirche zuzulassen; sie mag sogar, falls nicht außerordentliche Verwickelungen eintreten, die Prüfung für dieses Fach durch wissenschaftlich gebildete Mitglieder der betreffenden Kirche vollziehen, immer wird aber die Anstellungsfähigkeit dieser Lehrer durch den Staat auszusprechen sein. Drittens hat der Staat aus eigenem Recht die Aufsicht über das gesamte Schulwesen, auch unbedingt über die Lehrer auszuüben. Er wird hierbei für die niederen Schulen die unmittelbare Aufsicht den Schulvorständen, städtischen Schuldeputationen und ähnlichen Behörden übertragen, auch die reichliche Mitwirkung der Ortsgeistlichen in Anspruch nehmen; der Auftrag hierzu muß aber stets ein staatlicher sein und überdies darf die Oberaufsicht des Staates durch jene Übertragung nicht geschwächt werden. Es ist ja bekannt, daß insbesondere die katholische Kirche zu Zeiten, so auch neuerdings den Anspruch erhoben hat, diese Aufsicht kraft eignen Rechts, also auch ohne Einspruch des Staates zu üben; allein dieser Anspruch ist nur für den Religionsunterricht begründet und auch hier darf sich der Staat des Rechts zum Einschreiten nicht begeben, sobald dieser Unterricht zur Einprägung staatsfeindlicher Lehren misbraucht wird. Das Recht der Aufsicht und Zucht über die Lehrer ist wol dem Einwande begegnet, daß die Staatsverwaltung hierbei unter Verletzung der Gerechtigkeit einen Druck zur Erreichung bestimmter staatlicher Ziele ausüben könne. Allein abgesehen davon, daß die Staatsregierung diese Zucht über alle öffentliche Beamte ausübt, ist dieselbe mit ihrer weiten Aufgabe und dem hierdurch gesteigerten Gefühle der Verantwortlichkeit der Versuchung zur Parteilichkeit viel weniger ausgesetzt, als kleine Körperschaften mit ihrer Abhängigkeit von örtlichen Verbindungen und Verhältnissen. Hiermit hängt viertens zusammen, daß die Staatsverwaltung sich das Recht der Bestätigung auch für die Anstellung der Lehrer an städtischen und Gemeindeschulen vorbehält, während sie an den staatlichen Anstalten die Anstellung selbst verfügt. Dagegen steht denjenigen städtischen, ländlichen oder sonstigen Gemeinwesen, welche eine Schule gründen und unterhalten, das Recht der Lehrerwahl und Berufung zu; der Staat hat die Bestätigung nur aus zwingenden, klar zu bezeichnenden Gründen zu versagen, der eignen Stellenbesetzung sich aber zu enthalten, es sei denn, daß die beteiligte Körperschaft eine Wahl überhaupt verweigert, wo dann der Staat vorübergehend jure devoluto in das Recht derselben eintritt. Endlich hat der Staat die Pflicht, mit seinen Mitteln einzutreten, wo die nächst verpflichteten Körperschaften den erforderlichen Schulunterricht aus eigenem Vermögen nicht beschaffen können. Er hat diese Pflicht schlechthin für den Elementarunterricht, da er ja die Elementarbildung von sämtlichen Staatsbürgern ausnahmslos, aber auch mit vollem Recht fordert; und er hat dieselbe für den höheren und gegliederten Unterricht je nach Maßgabe des klar nachgewiesenen Bedürfnisses. Über diesen Nachweis wird allerdings die Staatsverwaltung das letzte Urteil sich vorbehalten, zumal manche Städte eine höhere Lehranstalt nicht wegen der durch dieselbe gewährten Bildung, sondern um äußerer Vorteile willen begehren. Wo ein wirkliches Bedürfnis vorliegt, da ist auch eine Weigerung der Staatsverwaltung, vorübergehende Mittellosigkeit abgerechnet, nicht zu befürchten, da sie durch Befriedigung desselben ihre eignen Zwecke fördert.

Zum Schluß mag hier noch bemerkt werden, daß die Staatsregierung mit ihren Ansprüchen, ihren Hilfeleistungen und ihren Vereinbarungen sich nur an fest eingerichtete Körperschaften, städtische oder ländliche Gemeinden oder stiftungsmäßige Kuratorien wenden

kann. Wenn man neuerdings*) so lebhaft für die Berechtigung der freien Schulgemeinde und ihre Eingliederung in das Schulwesen eingetreten ist, worunter man die Eltern der jeweilig eine Schule besuchenden Zöglinge versteht, so ist eine solche sogenannte Gemeinde sachlich zu fließend und rechtlich zu wenig abgegrenzt und zu unstät, als daß sie dem Staate gegenüber eine feste Stellung in Anspruch nehmen dürfte. Die Rechte der Eltern werden in diesem Bezuge hinlänglich und zweckmäßig durch die Behörde wargenommen, welche die politische Gemeinde für Schulzwecke bestellt. **Schrader.**

**Schulregulativ.** Wir verstehen darunter die von den Behörden im Verwaltungswege als Verordnung erlassenen Vorschriften über Anlage, Einrichtung, Lehrinhalt, Lehrweise der Schulen und Schularten; also dasselbe, was auch unter dem Begriff Schulordnung zusammengefaßt wird und schon oben S. 155 unter diesem Artikel erörtert worden ist. (Redaktion.)

**Schulsocietät,** =Sprengel s. =Bezirk.

**Schulstatistik** s. Unterrichtsstatistik.

**Schulstrafen****). Strafe ist im allgemeinen rechtmäßige Gegenwirkung gegen das Böse. Diese Gegenwirkung gestaltet sich anders auf dem Rechtsgebiete des Staats, anders in der Schule. Dort ist der Rückschlag, den das irgendwie angetastete Gesetz gegen den Verbrecher übt, die Sühne des verletzten Rechts; die Besserung desselben kommt dabei zunächst nicht in Betracht. Hier steht die letztere obenan.

Das Wort Strafe kommt im Althochdeutschen nicht vor. Nach Grimm greift die Strafe nach früherem deutschen Rechte Leib und Ehre, die Buße das Vermögen des Verbrechers an. Buße (buoza) ist ursprünglich = Ersatz; so wird es noch im Munde des Volks gebraucht; ein abgegangener Baum oder Weinstock wird durch einen neuen „gebüßt". Die Lücken eines Zauns werden „gebüßt", d. i. ersetzt, wider ausgefüllt (Lückenbüßer). „Man straft ein Kind, weil es unrecht gethan hat," sagt Weigand, „man läßt es ein Vergehen büßen, damit es dafür genug thut, man züchtigt es zur Besserung." Im Mittelhochdeutschen ist strafen oder straffen = mit harten Worten verweisen oder schelten, so auch noch im ältesten Neuhochdeutschen, wo es dann mehr den Sinn von Zurechtweisen, Verbessern, Korrigieren annimmt, z. B. eine Abschrift nach dem Original straffen (Schmeller). Wahrscheinlich ist strafen verwandt mit straff, Mittelhochdeutsch straf = strenge, hart, also straff anziehen, streng, hart verfahren. Das dänische, schwedische und isländische straffa, das sicherlich aus dem Hochdeutschen entlehnt ist, dürfte auch dafür sprechen. Mehr und mehr ist die Bedeutung zurechtweisen, züchtigen zur Besserung für die pädagogische Strafe die herrschende geworden. Der Staat straft und büßt, aber er züchtigt eigentlich nicht. Das Zuchthaus desselben schlägt häufig mit entsetzlicher Ironie in sein Gegenteil, in eine Hochschule des Verbrechens um, und es ist bekanntlich eine immer noch nicht vollständig gelöste Aufgabe des praktischen Christentums, den Fluch, der sich diesen Strafanstalten des Staats angehängt hat, zu wenden. Die Schule will nicht bloß ein Zuchthaus sein im guten Sinne des Wortes, die gute Schule ist wirklich ein Haus, eine Anstalt der Zucht. Die Strafzucht in derselben ist teils notwendiges Mittel für ihren Zweck, um z. B. Stille, Ordnung, Aufmerksamkeit zu erhalten, teils Heilverfahren der Schwachheit, der Thorheit, der Verkehrtheit des jugendlichen Sinnes gegenüber. Auch die Schule hält über dem Recht und seiner Sühne als eine Vorbildnerin für das künftige Leben in dem Rechtsorganismus des Staats; aber ihr Hauptabsehen geht doch auf das, worauf „alle Schrift, von Gott eingegeben", abzielt, auf Lehre, Strafe, Besserung (eigentlich Widerzurechtrichtung, ἐπανόρθωσις) und Züchtigung oder Erziehung (παιδεία) in der Gerechtigkeit (2. Tim. 3, 16). Die Schulzucht hat es mit Unmündigen zu thun, mit

*) Dörpfeld, Die freie Schulgemeinde 1863.

**) S. die Art. Schulzucht und Strafe.

Zöglingen, die erst zu dem vollbewußten und darum auch vollverantwortlichen Leben gezogen werden sollen. Wir können daher die Schulzucht auch nicht bloß als Handhabung der Schulgesetze fassen, wie manche thun, sondern müssen ihr die helfende, heilende Gegenwirkung gegen alles zuweisen, was den Zwecken der Schule sich entgegenstellt. Wenn Schleiermacher die Strafe bloß in Beziehung auf die Schulordnung setzt und sagt: „Es giebt gar keine andere Veranlassung, wo von Strafe die Rede sein könnte, als bei der Verletzung der Ordnung," S. 372), so entspricht das zwar seiner Anschauung von Schulerziehung, nach der ihm der Einzelne über dem Ganzen in der Schule verschwindet, weil nach ihm „die Entwickelung und Fortbildung der Gesinnung aus dem religiösen Standpunkt und aus dem allgemein ethischen nur in der Familie erfolgen kann" (S. 370); allein diesen engen Begriff von Schulerziehung vermögen wir uns, wie oben schon angedeutet, nicht anzueignen. Wie sehr er auch in ein ideales System passen mag, er entspricht nicht der Wirklichkeit; denken wir dabei nur an die Lücken, welche gerade in religiöser und überhaupt ethischer Beziehung von der Familie vielfach gelassen werden. Gegen diese könnte sich nur ein herzloser Lehrer gleichgiltig verhalten. Die Masse der Schüler einer Klasse ist nichts wesentlich anderes als die so und soviel einzelnen, aus denen sie besteht; das hat schon Sokrates dem vor der Masse einer Volksversammlung sich scheuenden Alcibiades bewiesen.

Die strafende Zucht will dem Schüler zunächst sein Unrecht zum Bewußtsein bringen, will sein Gewissen wecken und stärken, will ihm helfen den Eigenwillen brechen, will ihm heraushelfen aus allerlei sittlicher Gebundenheit, will ihm bezeugen, daß er sich der über ihm stehenden Ordnung unterwerfen müsse und daß nur recht frei sei, wer aus sittlichen Gründen gehorcht. Um dies zu bewirken, muß eine Strafe vor allem verdient sein. Die Verfehlung des Schülers muß klar vorliegen. Nichts thut der Jugend weher als unverdiente Bestrafung. Sie verwindet es schwer und für den Lehrer ist es demütigend, wenn er hinterher seine Übereilung bekennen und, wie es dem Schreiber dieses einmal einem ältern Knaben gegenüber geschehen, den Gestraften um Verzeihung bitten muß. Nicht jeder Lehrer entschließt sich vielleicht dazu, wiewol es das Geratenste ist, und nicht jeder dürfte auch wol die gute Antwort darauf erhalten: „Da braucht's kein Verzeihen. Diesmal war ich wol unschuldig; aber ich hab' es sonst oft verdient, wo ich nicht gestraft worden bin." Also: sei immer deiner Sache gewiß, ob die Verfehlung wirklich geschehen und gerade so und aus welchem Grunde? „Mein Sohn, warum hast du uns das gethan?" fragt Maria als verständige Mutter. Nötigenfalls untersuchen, doch nicht gerade peinlich. Namentlich ist das Erzwingenwollen des Geständnisses da, wo Anzeigen von Unwahrhaftigkeit vorliegen, eine bedenkliche Sache. Zeit lassen! Das junge Herz ist manchmal wie verzaubert von der Sünde. Laß erst den Krampf sich verziehen. Es ist viel gewonnen, wenn man die Schüler gezogen hat, daß sie auf Erfordern die Wahrheit selbst angeben und es nicht auf eine Untersuchung ankommen lassen. Man lasse es die Schuldigen durch Milderung oder unter Umständen durch gänzliche Erlassung der Strafe fühlen und erfahren, daß man mit der Wahrheit immer am besten fahre.

Ein weiteres Erfordernis: die Strafe sei passend, dem Vergehen angemessen, natürlich, so daß sie sich am Gewissen des Gestraften sowol als der jungen Zeugen derselben legitimiert. Zwischen Strafe und Verfehlung sollte ein immer irgendwie fühlbarer Zusammenhang bestehen. Willkürliche, mit der Verfehlung in keinem Zusammenhange stehende Strafen heilen nicht, sondern erbittern oder stumpfen ab; sie werden als Despotie empfunden. Es ist ein wesentliches Stück der sittlichen Gottesordnung, daß der Sünde das Übel folgt, daß aus jedem fleischlichen Wol ein Weh erwächst, daß dem Sünder gerade das Gegenteil kommt von dem, was er in verkehrter Weise sucht. „Wer sein Leben erhalten will, der wird es verlieren." Er sucht Lust und findet Unlust, will frei sein und wird Sklave. Der Sünder bindet sich immer selbst die Rute, mit der er früher oder später gehauen wird. Etwas von dieser rückmessenden Gerechtigkeit sollte

in jeder pädagogischen Strafe liegen. Es muß dem Gestraften sogleich oder bei einiger Ernüchterung so ums Herz sein: „Es geschieht mir recht; ich hab' es nicht anders haben wollen." Dem Faulen Mühe, dem Zügellosen Beschränkung, dem Schwätzer Vereinsamung, dem Hochmütigen Demütigung, dem Lügner Entziehung des Vertrauens, dem Empörer gegen die Ordnung empfindlicher Rückstoß in dieselbe, dem Wüstling Verachtung, nötigenfalls Entfernung. Dabei mache man ja keinen Straftarif, sondern behalte sich die Hand frei, eben um angemessen strafen zu können. „Je mehr ein System von Strafen organisiert ist, desto mehr wird sich ein knechtischer Sinn entwickeln," sagt Schleiermacher. Keine bloß mechanische Gleichheit, die nur den Schein der Unparteilichkeit trüge! Die erziehende Strafe hat nicht die Gerechtigkeit mit den verbundenen Augen zur Patronin und spricht ihre Urteile nicht, wie auf dem Areopage, bei Nacht; sie sieht die Person an, nicht im gemeinen Sinne, daß man dem Herrensöhnlein etwas Besonderes machte, sondern indem sie die ganze Persönlichkeit mit in Anschlag bringt. Ein hartes Wort, ein Schlag auf die Hand wird von verschiedenen Kindern sehr verschieden empfunden werden. Eine gewisse Übereinstimmung und Gleichheit muß sein, und „gleiche Brüder, gleiche Kappen" oder „mitgegangen, mitgefangen, mitgehangen!" behält sein Recht. Wir erinnern uns aus dem Munde eines Freundes, wie die bei ihm als seinem zarten Liebling gerade deshalb verschärfte Züchtigung eines Lehrers wegen einer Lüge, in die er sich von den Schulgenossen hatte mit hineinziehen lassen, ihm einen unauslöschlichen Eindruck des Abscheus vor der Lüge hinterlassen habe. Der erziehende Lehrer wird da in freier Liebe ab- und zuthun und zwischen der Scylla herzloser Gleichheit, als wären die Schüler nur Nummern, und der Charybdis parteiischer Willkür immer das rechte Fahrwasser suchen. Strafe an der Jugend üben, ist eben keine leichte, sondern eine schwere Sache, und giebt dem Erzieher lebenslang zu denken.

Dabei sei die Strafe ernst. Man scherze nicht damit. Die Schüler müssen dem Lehrer abfühlen, daß es ihm dabei von Herzen geht, daß es ihm um das von der Strafe zu schützende Gut wirklich zu thun, daß es ihm mit seinem Hassen des Unrechts und der Sünde ein Ernst sei. Dr. Lange erzählt aus seiner Erfahrung in Ifferten: „Ein kleiner Franzose war in der Stunde unartig. Pestalozzi ruft ihn heraus und sagt: „Sprich nach: Ich Lumpenbub will ne Multatz han!" Darauf der Kleine: „Ik, nich Lumpenbub, will nich Multatz han!" — Da ergreift ihn Pestalozzi, herzt und küßt ihn, daß er laut aufschreit. Sprich nach: „Ich Prachtbub will Küsse und nicht Multatz han!" — Original, wie alles bei dem Mann mit dem tiefen Gemüte; aber ob auch praktisch? ob bessernd für den kleinen Unartigen und wirksam für die Schulordnung? — Solch ein Vorgang kann der allgemeinen Erheiterung nicht verfehlen, aber sie geht, besorgen wir, auf Kosten der guten Zucht. „Und alle wünschten des Tags auch solche Küsse zu dulden," möchte man den Schluß der bekannten Goethe-Epistel parodieren. — Wir möchten eine gewisse Heiterkeit über eine Straferklärung nicht absolut ausschließen da, wo es sich mehr um äußere Dinge handelt. Als wir einmal einen vorwitzigen Beheizer des Schulofens auf etliche Tage als verpflichteten Einheizer installierten, wurde die Sentenz mit allgemeiner Heiterkeit auf Kosten des Vorwitzes aufgenommen. So etwas geht unter Umständen; aber mit eigentlicher Unart oder gar Sünde darf nie gescherzt werden.

Ob sich wol Spott mit dem Ernste der Strafe verträgt? — Da, wo er die Schwachheit träfe, nimmermehr; er wäre da vielmehr ärgerlich und könnte nur verletzen. „Wer des Dürftigen spottet, der höhnet seinen Schöpfer," sagt Salomo (Spr. 15, 5). Anders ist es mit einer gewissen Ironie, die etwa der eitlen Selbsterhebung, dem Hochmut und Dünkel gegenübertritt. Da mag sie aus hiefür begabtem Munde auch ihre Dienste thun. Der Witz, dieser Floh (mit J. J. Wagner zu reden), der hüpft und sticht, ist überhaupt in der Schule ein gefährlicher Geselle. Er setzt eine geistige Wehrkraft voraus, die der Jugend, der jüngeren namentlich, nicht zuzutrauen ist.

Wir wissen, wie auch durch harmlose Witze Kinderherzen auf lange hinaus verwundet wurden.

Die beste Bürgschaft gegen Übermaß nach irgend einer Seite hin ist die *Liebe*. Die rechte Strafe ist immer ein Ausdruck jenes herzlichen Wolmeinens, das wir Liebe nennen. Die Liebe „sucht nicht das Ihre", sondern, „das des andern ist". Das gilt, sonderlich auch bei der strafenden Liebe. Sie eifert wider alles, was dem Zögling irgendwie schädlich werden könnte. Läßt sich der Lehrer allezeit von diesem herzlichen Wolmeinen leiten, so wird er immer auch herausfinden, wann Strafe nötig ist und in welchem Maße. Es ist gegen die Liebe, gar nicht strafen und zu Verfehlungen der Schüler als ein Eli-Vater die Augen zudrücken oder durch die Finger sehen; aber ebenso wenn sich der Lehrer von Ungeduld, Mismut, übler Laune, von Empfindlichkeit, Zorn oder noch schlimmeren Leidenschaften leiten läßt. Auf den Strafen, die aus so trüber Quelle fließen, ruht kein Segen. Wie sie nicht aus sittlichem Willen stammen, sondern aus dem Fleische, so wirken sie auch nicht wahrhaftig sittigend, sondern reizen eher noch den fleischlichen Sinn der Jugend.

Die Strafe sei ferner nicht *starr gesetzlich*; denn das bloße Gesetz richtet Zorn an. Das beweisen selbst Pferde. Ein Kenner giebt (Daheim 1869, S. 316) die für Tier- und Menschenpsychologie interessante Versicherung: „Niemand soll glauben, daß er ein böses Pferd durch harte Behandlung bessern könne; er vermag die Ausbrüche des Grolles zurückzuhalten dadurch, daß es sklavisch vor ihm zittert; aber er kann nie sicher sein, ob nicht eine Zeit kommt, in der er selbst vor seinem Sklaven zittert." Bissigen Pferden haucht man öfters in die Nasenlöcher, erst durch einen Maulkorb; dadurch bekommen sie eine wahre Zuneigung zu dem Haucher, und der Maulkorb wird entbehrlich. Warum sollte es nicht auch der Erzieher, bissigen Naturen gegenüber, vor allem mit dem Hauche der Liebe versuchen? Sie allein hat in sich eine Lebenskraft zur Besserung, zur Umstimmung des Geistes und Sinnes. Die vorhin angezogenen Pferdestudien versichern, ein Gestüte, das meist bösartige Pferde gezogen hatte, sei dadurch wesentlich verbessert worden, daß man statt der Pferdeknechte, die oft roh mit den Tieren umgiengen, Pferdemägde angestellt habe, welche die Füllen freundlicher behandelten und so ihre Zuneigung zu gewinnen wußten. Liebe ist Leben, sich hingebendes, sich selbst einsetzendes und darum auch andere gewinnendes Leben. Sie läßt sich auch an harten Gemütern nicht unbezeugt. Amor vincit omnia. Die Welterlösung, die Welterziehung und Welterneuerung durch das Christentum ruht auf der göttlichen Liebe. Doch ist nicht alles Liebe, was so aussieht. Eben die welterlösende Liebe Gottes in Christo zeigt uns, was wahre Liebe sei, das tiefste hingebendste Wolwollen mit tiefem, heiligem Ernste gepaart. Sie ist die *Liebe des Vaters*. Und so ist denn auch die pädagogische Liebe vor allem, um alles in einem zu sagen, *väterlich*. Der rechte Vater läßt sich nicht erzürnen, nicht erbittern, aber er bleibt bei der Unart des Kindes auch nicht kalt. Der Eifer der Liebe wird sich in Blick und Miene, im Tone der Stimme und in der Energie des Handelns kund geben. Er sei nicht affektlos: aber sein Affekt sei immer doch nur der Affekt der Liebe, das Gegenteil eines herzlosen Automaten.

Aus der Väterlichkeit des Strafens ergiebt sich von selbst der Unterschied desselben je nach dem *Alter* der Schüler. Der Vater fährt anders mit den kleinen, anders mit den mehr herangewachsenen Kindern. Je jünger die Kinder sind, desto mehr empfehlen sich äußerliche, in die Sinne fallende oder die nächsten Ziele beachtende Strafen; bei älteren Schülern bleibt der Stab des Wortes das Hauptzuchtmittel. Hier gilt es, die Schüler zur Anlegung des sittlichen Maßes, der Gewissenhaftigkeit und der wahren Ehre zu gewöhnen. Je mehr die älteren Schüler der höheren Schule dem Abgang entgegenreifen, desto mehr wird es Aufgabe des Lehrers, sie für die ihrer wartende Freiheit vom Banne des Schulgehorsams vorzubereiten. Man komme denselben mit Vertrauen entgegen, behalte aber doch die Augen offen. Fide, sed cui, vide! Vertrauen selbst auf

die Gefahr hin, daß dieses je und je einmal von unedleren Seelen misbraucht werden könnte. Die edleren werden es um so mehr zu rechtfertigen suchen. Die misbrauchenden lasse man es fühlen. „Man kann mich betrügen; aber man betrügt mich in der Regel nur einmal," mag der Lehrer sagen und mit der That bezeugen. Besser, ein ehrendes Vertrauen wagen, als auf jedem Schritte Mistrauen, was leicht verstimmt, kränkt und zu nur feinerer Übertretung reizt. Schreiber dieses wurde einmal als Vorsteher einer Erziehungsanstalt von einem während der Arbeitszeit umlaufenden Zögling angelogen. „Ist's auch wahr?" fragte der Direktor, der einige Ursache zum Verdachte hatte. „Ja gewiß, so ist's." Nun, sagt jener, so verzeihe mir, daß ich dir einen Augenblick mistraut habe. „Und ich Elender verzieh ihm!" — so lautete einige Jahre danach die schriftliche Beichte des Zöglings. Das misbrauchte Vertrauen war seinem Gewissen empfindlicher geworden als das augenblickliche Mistrauen. Die Engländer lassen ihren Etonboys Freiheit in einem Maße, das wir deutsche Erzieher nicht verantworten möchten. Nicht wenige gehen zu Grunde; aber die oben bleiben, werden gewöhnlich feste, charaktervolle Leute. Ländlich, sittlich. Man müßte uns, abgesehen von der Besonderheit des Blutes, die Schule des großartigen, politischen See- und Weltlebens mitgeben, die der englischen Knaben wartet, wenn wir es ihnen mit den unsrigen nachthun sollten. Unsere Zucht mag vielleicht je und je zu ängstlich und gar zu vorsorglich sein. Ein Senfkörnlein mehr von Glauben käme uns wol gut.

Was bei der Art der Schulzucht weiter in Betracht kommt, ist neben dem Alter auch der Bildungsgrad der Schüler. Derselbe hängt zum Teil schon von der Volksschicht ab, der die Schuljugend entstammt. Latein- und Realschulen, noch mehr die eigentlichen Gymnasien in größeren Städten haben im ganzen eine Jugend von einer gewissen allgemeinen und äußeren Bildung vor sich, während es in der Volksschule, besonders auf dem Lande, oft an den ersten Elementen eines menschenwürdigen Anstandes fehlt. Unter dem feinen Schliff des Benehmens verbirgt sich freilich gar manchmal auch tiefe Gemeinheit und unter unscheinbarem Gewande ein feinerer Sinn. Namentlich spiegelt sich in den Schülern vielfach der Geist der elterlichen Erziehung ab. Es gehört viel Aufmerken dazu, um den Grundton einer Schulklasse herauszuhören und auch wider richtig zu intonieren, nicht zu hoch und nicht zu tief, häuslich verwarloste Kinder, die armen Opfer elterlicher Gewissenlosigkeit oder Unwissenheit oder Not, nicht abzustoßen, sondern ihnen Mut zum Guten zu machen und die begünstigteren dabei in der Demut zu halten. Der strafende Lehrer hat da immer aufzuschauen, wen er vor sich hat.

Was die Verwendung der Strafmittel betrifft, so ist in jedem Artikel ein sparsamer Haushalt zu empfehlen. Je seltener ausgegeben, je vollwichtiger ist die Münze des strafenden Wortes, der strafenden That. Manche Lehrer kommen in beständiges Tadeln, Keifen und Schelten, sich selbst und den Kindern zuleide. Man könnte dabei an das stetige Triefen denken, mit dem Salomo ein zänkisches Weib vergleicht. Manche wollen alles mit Strafen erzwingen, manche greifen bei jeder Kleinigkeit sogleich nach der ultima ratio, dem Stock. Das sind wahre Verschwender in ihrem Strafkapital. Sie lassen Gulden und Thaler springen, wo es Kreuzer und Groschen thäten. Ein kläglicher Bankerott kann nicht ausbleiben.

Was die äußeren Grenzen der strafenden Schulzucht betrifft, so sind sie nicht bloß auf das Schulzimmer und die Unterrichtszeit beschränkt, sondern sie erweitern sich ohne Frage auch auf die freien Räume in, vor oder hinter dem Schulgebäude. Soll sie sich aber auch noch über Verfehlungen auf der Gasse, dem Schulwege, ja überhaupt außer der Schule ausdehnen? Wir sagen: Ja für solche Fälle, wo die Verfehlung nicht getrost der elterlichen Sorge überlassen werden kann, wo die Ehre der Schule angetastet ist, wo die bürgerliche Obrigkeit nicht von Amts wegen einschreitet oder wo sie sich an die Schule um Beistand wendet. Der erziehende Lehrer kann sich nicht dabei beruhigen, daß er denkt: was außerhalb der Schule vorgeht, das geht mich nichts an. Hat er ein väterliches Herz, so treibt dieses ihn von selbst, schlimme Vorkommnisse auch vor das

Forum der Schule zu ziehen. Ruft die Polizei oder sonst das Gericht um Beistand, was besonders bei Verfehlungen jüngerer Schüler je und je eintreten mag, so bekennt die weltliche Behörde sich selbst für eine erziehende Strafe ungeschickt, und man sollte ihr dieses Selbstgeständnis danken. Nur wird sich der Lehrer nicht ohne weiteres zum Gerichtsdiener herzugeben haben, sondern mit dem Vergehen des Schülers genau bekannt zu machen sein. So kann er dann die Strafe auch mit väterlicher Hand vollziehen. Hier seine Mitwirkung versagen, hieße die väterliche und erzieherische Stellung zum Schüler verkennen. Rein polizeiliche Verfehlungen gegen die bürgerliche Ordnung auf Straße, Markt ꝛc. unterliegen auch allein dem bürgerlichen Strafgesetze; doch dürfte die Ehre der Schule erfordern, davon wenigstens Kenntnis zu nehmen.

Was die Art der Bestrafung betrifft, so hat das Schulleben eine ganze Skala derselben ans Licht gebracht. Das Strafamt kann geübt werden mit Gebärden, mit Worten und mit der That.

Mit Gebärden. Wir denken dabei schon an den Blick. Ein gutes Auge ist eine besondere Gottesgabe für den Lehrer, ein schlechtes Gesicht ein wahres Unglück. Das Auge des Lehrers lernt durch einige Übung alles sehen, was während des Unterrichts vorgeht. Es entgeht ihm keine Bewegung, kein Mienenspiel, kein Blick der Kinder. Er wird nicht nach jeder Fliege schlagen; aber wenn er überhaupt seine Kinder gewöhnt hat, während er spricht, die Augen auf ihn gerichtet zu halten, so wird er vieles bloß durch die Augensprache abthun können. Mitten in seinem Vortrage redet er mit dem oder jenem durch seinen Blick, der ihm sagt: Ich sehe es. Haben die Kinder die Fühlung mittelst der Augen verloren, so genügt eine kurze Stille, ein leichtes Klopfen, sie wider herzustellen. Es ist um diese Fühlung eine wichtige Sache. Psalm 32, 8 giebt uns dafür die Formel: „Ich will dich mit meinen Augen leiten." Wir setzen bei dieser Augenleitung voraus, daß der Lehrer, wo ihn nicht das Interesse des Unterrichts oder der Erziehung an einen anderen Platz ruft, einen solchen Stand- oder Sitzpunkt inne hat, wo er alle Schüler sehen und von allen gesehen werden kann. Das beständige Auf- und Abgehen, das manche Lehrer im Brauch haben, bringt sie und die Schüler um den Vorteil jener Augensprache, wenn es auch immerhin noch besser sein mag, als das beständige Katheder sitzen. Zum Blicke mag sich nach Bedürfnis ein Wink, ein leichtes Schütteln des Hauptes gesellen. Feinere Kinder verstehen es; für weniger feine kommt etwa der Zeigefinger oder eine Verfinsterung der Augenbrauen hinzu. Ist das Gebärdenspiel erschöpft, so tritt das Wort ein. Es kann, wenn etwa mehrere die gebührende Haltung mit Augen, Händen, Füßen außer acht lassen, in den kurzen Worten bestehen: „Augen!" oder „Hände!" oder „Füße!" oder in dem allgemeinen: „Haltung!" es kann aber zum bestimmten Tadel werden, der nach Umständen einen einzelnen oder mehrere oder alle trifft. Der Tadel stellt das Fehlerhafte, Ungehörige in dem Verhalten der Schüler ins Licht. Er geschehe mit ruhigem Ernst, wenn auch je und je mit gehobener Stimme, doch nie mit Geschrei, namentlich nicht mit Schimpfworten. Es ist zwar, besonders für manche Natur, sehr versuchlich, ihr tadelndes Urteil in einem Bilde zu sammeln, das eben durch seine schlagende Kürze wirksam erscheint. Jesus hat öfters so getadelt und gescholten (Schlangen, Otterngezüchte, Fuchs ꝛc.); jedes Wort dieser Art enthält ein sittliches Urteil. Allein uns Menschen steht ein gleiches Strafrecht nicht zu; namentlich greife man nie zu gemeinen Schimpfwörtern. Läßt sich der Lehrer öfters auf solche Zungenschläge ein, so kommt zu dem Schaden, daß er verletzt, leicht noch der größere, daß er seine Worte selbst entwertet, ja sich damit lächerlich oder gar verächtlich macht. Uns ist noch aus der eigenen Schulzeit ein Lehrer in der Erinnerung, dessen energische Natur sich oft in wahrhaft shakespearischen Schimpfwörtern entlud. Es gehörte die ganze sonstige Tüchtigkeit des Mannes dazu, um diese Schwachheit (denn als solche wurde sie mindestens von uns empfunden) erträglich zu machen. Schimpfwörter, welche die schwache Begabung brandmarken, sind unter allen Umständen zu vermeiden, so wie solche, die sich auf leibliche Gebrechen beziehen, da sie neben der

Roheit auch eine Ungerechtigkeit in sich schließen. Das Wort dumm will Schrader geradezu aus der Schulsprache verbannt wissen, bei der höheren Schule und namentlich ihren oberen Klassen wol mit Recht, auch wenn wir nicht in Anschlag bringen wollen, daß in der akademischen Bürgerschaft, welcher der Gymnasiast zusteuert, das Wort dumm die Summa aller Beleidigung enthält und blutige Sühne beansprucht.

Der Tadel ist einer mehrfachen Steigerung fähig: unter vier Augen, vor allen Mitschülern, durch den Lehrer allein, durch den Schulaufseher oder Direktor, vor versammeltem Lehrerkollegium. Verwandt mit dem Tadel ist der Verweis, der dem Schüler das Unreife, Ungescheite, Unpassende und Unrechte seines Betragens in bestimmten Worten vor Augen stellt. Auch hier bietet sich die vorangedeutete Steigerung dar. Nägelsbach denkt wol an solches Verweisen, wenn er, Schimpfworte abwehrend, doch verlangt, der Lehrer müsse trotzdem „tüchtig schelten können, der phlegmatische Schüler glaubt sonst nicht, daß es ihm ernst mit der Sache sei."

Wollen Worte nicht fruchten, so kommt die Drohung einer weiteren Maßregel. Flattich verweist den Lehrer auf einen rechtschaffenen Bauernknecht, der widerholt knalle, ehe er einmal haue. Das Drohen ist das Knallen; es giebt zu verstehen, was des Zöglings warte, wenn er sich nicht in die Ordnung fügt. Es darf aber nicht immer beim Knallen bleiben. Leeres Drohen ohne den ernsten Hinterhalt der im Notfalle wirklich eintretenden Ausführung entwertet die Worte des Lehrers. Man drohe nie mit einer Strafe, die man nicht ausführen kann oder will. Nichts gefährlicher für gute Schulzucht und doch nichts weniger als unerhört. Reichen Worte nicht mehr zu, so komme es zur That.

Das strafende Thun des Lehrers äußert sich, sehen wir auf den Inhalt der Strafe selbst, entweder im gänzlichen oder teilweisen Versagen eines Gutes, das er genießt, oder eines Rechtes, das ihm zusteht, z. B. Ehre, Freiheit, Bequemlichkeit; — oder es beweist sich im Zufügen von etwas, das der Schüler als ein Weh, als Übel empfindet. Beiderlei Verfahren will dem Schüler sein Unrecht, es sei nun groß oder klein, zum Bewußtsein bringen und die schlimmen Folgen desselben fühlbar machen. Er will ihm sein unrechtes Thun oder Lassen verleiden und den Willen gegen dasselbe erwecken und stärken. Das zu bestrafende Unrecht kann Übertretung eines Gebots oder Verbots sein, im Thun des Verwehrten oder auch im Unterlassen des Gebotenen bestehen. Die Strafe wird daher, sehen wir auf ihre nächste Absicht, sich gegen verkehrte Richtungen des jugendlichen Eigenwillens bald wehrend, hindernd, zurückdämmend, bald antreibend und ermunternd verhalten, bald zügeln, bald spornen, jenes mehr bei den kräftigeren, sthenischen und hypersthenischen Naturen (Eigensinn, Mutwille, Ausgelassenheit), dieses mehr bei asthenischen (Trägheit, Bequemlichkeit, Gleichgiltigkeit, Stumpfheit). Wir werden diese verschiedenen Gesichtspunkte bei Betrachtung der einzelnen Strafen mit der That nicht ängstlich auseinanderhalten, wie ja Wort und That selbst schon sich vielfach in der Strafe berühren.

Die mildeste Bestrafung mit der That — um nun auf die Form der Strafe überzugehen — mag sein (wir denken dabei zunächst an Volksschulen und jüngere Klassen der höheren Lehranstalten) Aufstehen und Stehenbleibenlassen auf dem Platz, etwa bei Unachtsamkeit, Geschwätz oder sonst leichterer Störung. Das Kind sieht sich so dem wachenden Auge des Lehrers vor anderen ausgesetzt, und wacht nun auch mehr über sich selbst. Die nächstliegende Steigerung ist das Herausstehenlassen außer der Bank, wobei auf stramme Haltung des Stehenden zu sehen ist. „Du könntest es bequemer haben," mag es etwa heißen, wenn diese dem Delinquenten beschwerlich werden will. Das Heraustreten geschehe nie über die Bänke, eine Unsitte, für die nicht wenige Lehrer kein Auge zu haben scheinen. Beim Widereinrücken während der Lehrstunde bleibt der Gestrafte jedenfalls am Flügel der Bank. Durch passende Verwendung dieser beiden Strafarten läßt sich eine Menge sog. Tatzen ersparen. Alleinsitzen auf einige oder längere Zeit thut seinen Dienst bei hartnäckigen Schwätzern, bei Unverträglichen, wol

auch bei Unreinlichen. Einer eigentlichen Strafbank können wir nicht das Wort reden; sie sieht züchtlingsmäßig aus und verletzt das berechtigte Ehrgefühl. In außerordentlichen Fällen, z. B. bei widerholter Störung des Unterrichts aus Mutwillen, mag wol auch ein kürzeres Stehen vor der Thür angemessen sein. Willst du nicht, so sollst du nicht. Es kann dazu helfen, daß der Schüler sich auf sich selbst und den Zweck der Schule besinne.

Zu den Thatstrafen zählen wir ferner die Noten oder Einträge in das Diarium. Sie können von guter Wirkung sein, wenn sie zweckmäßig verwendet werden. Noten sind Anweisungen, Wechsel auf Sicht. Ihre Wirkung tritt etwa in der Censur am Schluß der Woche, auch in der Mitteilung an die Eltern hervor. Das Dabeisein auch anderer Klassen, die Kenntnisnahme der Eltern macht solche Bestrafung nachdrücklicher, als sie etwa in den vier Wänden des einzelnen Schulzimmers gewesen wäre. Aber man sei auch mit diesen Noten sparsam, daß der Kurs dieser Papiere nicht gedrückt werde. Besser wird immerhin die Schuld auf der Stelle berichtigt, als daß man sie auf Rechnung schreibt. Bequeme oder mechanische Lehrer misbrauchen nicht selten dieses Notensystem. Auf eine Anhäufung von Noten zu einer gewissen Zahl (cumulus), bei der dann erst die summarische Wirkung in einer bestimmten Strafe eintritt, sollte man nie warten. Eine Note über den Sonntag hinüber hat keinen rechten pädagogischen Wert mehr. Die Rechnung ist zu mechanisch und wirkt nicht mehr sittlich. Verfehlung und Strafe treten da zu weit auseinander; das Gewissen wird nicht mehr von der Strafe getroffen. Der Gestrafte nimmt sie leicht als ein Verhängnis mit stoischem Gleichmut, ja wol mit lachendem Munde hin. Das Zurückbehalten in der Schule nach Schluß des Unterrichts, das sog. Nachsitzen empfiehlt sich da, wo der Schüler entweder die Schulzeit selbst oder seine häusliche Vorbereitungszeit dafür nicht treulich angewendet hat: bei mangelhaften Leistungen im Erlernen, in schriftlichen Arbeiten, etwa auch bei vorgekommenen Unarten während der Freizeit oder auf dem Schulwege. Zum Nachsitzen kommen besonders flatterhafte, träge oder schwache Kinder. Die ersteren darf man nicht loslassen, bis sie das Ihre gethan, bei den letzteren ist wenigstens das Mögliche zu verlangen. Eine Schwierigkeit bietet sich dabei nicht selten von seiten mancher Eltern, die sich durch das Ausbleiben ihrer Kinder beschwert fühlen, wol auch den Lehrer nicht über die Schulzeit hinaus für berechtigt zur Verfügung über ihre Kinder halten wollen. Allein es dürfte nicht schwer sein, ihnen zu beweisen, daß sie — wenigstens häufig — an der Strafe selbst nicht unschuldig sind, indem sie zu Hause die Arbeiten ihrer Kinder für die Schule nicht gehörig überwachen, und daß der Lehrer sich mit dem Zurückbehalten der Kinder ja nur selbst eine Last auflegt zum Nutzen derselben; denn das ist bei dieser Art von Strafe Grundbedingung, daß die Nachsitzenden zweckmäßig beaufsichtigt werden und diese Strafweise nicht zu häufig zur Anwendung komme. Gegen eigenmächtiges Dreingreifen der Eltern, wie es bei rohen Leuten wol vorkommen kann, hat die Schulbehörde schützend einzutreten. Bei den Zurückbleibenden muß der Lehrer immer einer angemessenen Beschäftigung derselben versichert sein. Über eine Stunde sollte dieses Nachsitzen nie dauern, namentlich nie über die Essenszeit. Das sog. Karieren, Verlust des Mittagessens oder eines Teils davon hätte allerdings die apostolische Regel für sich: „Wer nicht will arbeiten, der soll auch nicht essen", hat aber bei der Jugend doch sein Bedenkliches. Es geht allenfalls in Erziehungsanstalten, wo man die Zöglinge selbst am Tische hat, stellt aber sonst einen unzulässigen Eingriff in das häusliche Leben dar.

Strafen mittelst der Lokation durch Hinuntersetzen ist nicht zu raten, wenn es auch für den Augenblick wirksam sein möchte. Es verrückt den Gesichtspunkt für die Lokation, die sich auf das Ergebnis des gesamten Wissens und Könnens bei den Schülern gründet.

Strafen durch Aufgeben von Arbeit (Strafarbeiten) sind angezeigt da, wo sich der Schüler durch Trägheit, Flüchtigkeit und Ungewissenhaftigkeit der Arbeit entziehen

oder ihrer möglichst bald los werden wollte. Hier lasse man ihn nicht los. Die Arbeit ist Segen und Wolthat. Die damit verbundene Anstrengung fordert aber Selbstverleugnung, die ihm als das rechte Salz des Lebens nicht erspart werden darf. Darum kehre die Arbeit wider, bis das Mögliche geleistet ist, und im Notfalle heiße es: Wer die Arbeit nicht einfach haben will, der mag sie doppelt haben. Man lasse sich von der Trägheit oder Leichtfertigkeit keine Arbeit abdingen, noch weniger kaufe man sie ihr etwa durch Schläge ab; sie nimmt lieber die Hiebe ein, um nur nicht in den sauern Apfel beißen zu müssen. Die unabläßige Nötigung zu sorgfältiger Arbeitsleistung, sei es mündlich oder schriftlich, kann zur rettenden That werden für manchen, der sonst verloren wäre. Er merkt, die Arbeit bringt nicht um, er erfährt dadurch die in ihm liegende Kraft, an die er nicht geglaubt, und jene voluptas, die nach Cicero mit der angestrengten Arbeit (societate quadam) verbunden ist. Wir erinnern uns eines Zöglings, der sich in bitterer Verzweiflung über die Forderung eines noch vor Tische zu leistenden geometrischen Beweises beklagte, den er doch nicht zu liefern vermöge. Man beharrte auf der Forderung und Not brach endlich das Eisen, der Beweis kam zustande und damit war zugleich der Sinn des Schülers für Geometrie und Mathematik erschlossen. Sie wurde später sein Lieblingsfach. Solche Strafarbeit, d. i. Arbeit zur Strafe für Trägheit oder feige Weichlichkeit ist vollkommen gerechtfertigt. Aber anders verhält es sich mit denjenigen Strafarbeiten, wo die Arbeit als Strafe für irgend ein mit der Arbeit zunächst nicht zusammenhängendes Vergehen aufgegeben wird, und die man daher auch lieber Arbeitsstrafen als Strafarbeiten nennen sollte. Wenn für Unachtsamkeit, für Mutwillen und sonstige Verfehlungen willkürlich z. B. Abschrift aus dem Gesang- oder Spruchbuch oder aus einem Klassiker, vervielfachtes Schreiben eines Satzes, Verses u. dgl., auferlegt wird, wie das besonders in französischen und englischen Schulanstalten in der Blüte stand und wol noch steht (wir wissen aus dem Munde eines englischen Schülers von einer 1200fachen Abschrift von lateinischen Hexametern), da wird die Arbeit zur Strafe, der Segen zum Fluche gemacht. Nach L. Hahn (Unterrichtswesen in Frankreich) giebt es in französischen Schulen Strafabschriften von 10000 Zeilen. Der Schüler darf nicht eher wider zum Unterricht, bis er mit dieser verdummenden Strafe fertig ist, eine heroische Kur, gegen welche die Abschrift oder auch Memorierung von 3 bis 4 Seiten aus dem Wörterverzeichnis der württembergischen Musterrechtschreibung zur Maßregelung von Seminaristen eine wahre Kleinigkeit ist. Auch auf das strafmäßige Memorieren des 119. Psalms mit seinen 22 mal 8 Versen ist pädagogischer Aberwitz schon verfallen! Daß ein Schüler etwa einen im Unterricht überhörten Satz oder eine nicht beachtete Regel als Merks für seine Unachtsamkeit mehreremal zu schreiben bekommt, hat einen Sinn und dem Schreiber dieses steht die grammatische Wahrheit: „sich ist ein persönliches Fürwort", die er einmal als Knabe überhört und dann sechs mal zu schreiben bekam, bis heute unverrückt im Gedächtnis. Aber die Arbeit willkürlich als Strafe für andere Verfehlungen gebrauchen, ist eine wahrhaft sündliche Entweihung derselben. Nägelsbach nennt solche Strafarbeiten „die unsinnigste Art der verwerflichen Strafen, ein bloßes Bequemlichkeitsmittel für den Lehrer, ein Verdummungssystem, den Gipfel des Aberwitzes" (Gymnas. Päd. 63).

Etwas anders gestaltet sich die Sache, wenn es darauf ankommt, sich eines zur Strafe isolierten Schülers durch eine aufgegebene Arbeit zu versichern lediglich dazu, daß er nicht müssig, sondern beschäftigt sei. Es tritt dieser Fall ein bei der Freiheitsstrafe durch Einsperren. Solch ein Verschluß in vier Wände kann eintreten in Fällen von Misbrauch der Freiheit (Mutwille, Ausgelassenheit, auffallender Unfug, Unbotmäßigkeit, Unverschämtheit u. dgl.). Für die Volksschule und jüngere Klassen ist diese Freiheitsstrafe weniger angelegt und gegen das Ofenloch und ähnliche Einsperrwinkel müssen wir uns ernstlich verwahren. Dagegen sind Anstalten für ältere Schüler in der Regel mit einem Lokale für Ein- und Absperrung versehen, das schon in seinem Namen ein Zeugnis seiner gelehrten Herkunft trägt, den Karzer. Ob es wolgethan sei,

diesen klassischen Namen für unser Arrestlokal beizubehalten, könnte sich fragen. Es fällt durch denselben ein gewisser verklärender Schein auf die Strafe der Einsperrung, der vielleicht besser vermieden würde. Die jugendliche Thorheit des Gymnasiasten weiß selbst dem Gefängnisse mittelst dieses von der Universität stammenden Namens eine lichte Seite abzugewinnen. Wir wissen, daß die erste Karzerstrafe wie eine Art Ritterschlag angesehen wurde. „Jetzt bist du akademischer Bürger", konnte es heißen. Es ist gut, diesen poetischen Reiz zu zerstören. Einsperrung, oder, soll es ja ein Fremdwort sein, Arrest läßt solch eine poetische Vergoldung der Strafe weniger aufkommen. Das Arrestlokal, welches übrigens durch jedes Klassenzimmer ersetzt werden kann, ermögliche aber eine völlige Absperrung, damit keinerlei Verbindung mit der Kameradenwelt stattfinde, die den Stachel der Strafe wider abstumpfen könnte. Der Wert der Einsperrung liegt hauptsächlich in der gänzlichen Vereinsamung des Delinquenten, der die Rechte des gesellschaftlichen Lebens nicht geachtet hat. Dieser Zweck schließt von selbst jede Gesellschaft des Arrestanten aus. Also nie zwei oder mehrere zugleich! Nägelsbach nennt das ein Seminarium summae nequitiae. Bei der einsamen Einsperrung kommen aber wider die Gefahren der Einsamkeit für junge Leute in Betracht, und da kann sich, damit man einer bestimmten Thätigkeit der Hände versichert sei, auch eine nach der Strafzeit zu bestimmende saubere Abschrift oder des etwas als Strafbeschäftigung empfehlen. Zu dem Zwangsstuhl im Gefängnisse, der den Arrestanten nötigt die Hände ob dem Tische zu lassen, wie er unsers Wissens in manchen französischen Anstalten seine Anwendung findet, werden wir uns doch nicht entschließen wollen. Die Zeit der pädagogischen Absperrung würden wir, ganz außerordentliche Fälle abgerechnet, nicht über etliche Stunden ausdehnen; die Schärfe derselben als Strafe liegt weniger in der Länge der Zeit, als in der strafmäßigen Behinderung der persönlichen Freiheit. Da kann schon eine Stunde ihre Wirkung thun. An Nachdruck gewinnt diese Art von Bestrafung, wenn sie in das Schlußzeugnis des Jahres oder Halbjahres aufgenommen wird und so auch, wenn es nicht jedesmal sogleich geschehen, zur Kenntnis der Eltern kommt.

Auf den eigentlichen Höhepunkt der Strafen gelangen wir mit der energischsten Strafthat, der körperlichen Züchtigung. Wie die Rute als Symbol der väterlichen Zucht im Hause gilt, so der Stock als das Hauptwarzeichen der Schulzucht. Es gab eine Zeit, wo der Stock die Panacee war für alle Schäden in der Schule, wie die Rute im Haus. Diese „verblümte Art, mit der Seele zu reden", ist uralt und allen Völkern geläufig. Was liegt auch näher als die Regel: „Wer nicht hört, muß fühlen!?" Der pädagogische Schlag ist eine energische Aktion zur Begleitung des Wortes und Verstärkung seiner Wirkung. Am unmittelbarsten und natürlichsten tritt diese Aktion auf in der Ohrfeige, deren jeweiliger Einleitung durch ein fühlbares Schütteln am Ohr wir uns aus eigener Jugend noch erinnern. Diese mahnt auf unverkennbare Weise an das Vorhandensein des Gehörwerkzeugs und seinen Gebrauch. Sie hat offenbar symbolische Bedeutung, wie die Maulschelle, welche an das Werkzeug der Sprache appelliert und zu besserem Gebrauche desselben mahnt. Beide Arten der körperlichen Züchtigung sind die naivsten und bezeichnendsten, wie schon ihr Name ausweist. Auch die je und je noch beliebten Kopfnüsse und Haarrupfer treiben noch eine Art von Symbolik, sie sind gleichsam das Anklopfen und Anläuten am Oberstübchen, dessen Bewohner aus Schlaf und Ruhe geweckt werden soll. Doch sind diese fühlbaren Bearbeitungen des Denkorgans zugleich auch die niedrigsten, eben wegen ihrer Natürlichkeit und Unmittelbarkeit. Der Stock ist die künstlich verlängerte Hand des Erziehers, die Fortsetzung des Erziehers, wenn man so will, im Gegensatze zu Schleiermachers Schlagwort: mancher Erzieher sei nur die Fortsetzung seines Stocks. Daß aber gerade der Schmerz, den der Gebrauch des Stabes Weh beabsichtigt, zum Erziehungsmittel gemacht wird, das hat seinen Grund in der innigen Verbindung und Wechselwirkung, die zwischen Leib und Seele besteht. Das leibliche Weh betrübt auch

die Seele; es ist daher in der göttlichen Pädagogik vom Paradiese an (Schmerz des gebärenden Weibes, Arbeitsschweiß des Mannes) ein Mittel zur Bestrafung der Sünde, zur Verleidung derselben und zugleich zur Hilfe aus ihrer Umschlingung. Jeder Abfall des Mustervolkes Israel wird auch mit leiblichem Übel, mit Vergewaltigung durch Feinde, mit Dürre, Heuschrecken und anderen Landeskalamitäten gestraft. Jes. 9, 4 wird die vom Herrn verhängte leibliche Not ausdrücklich als Rute der Schulter, als Stecken des Treibers bezeichnet, Jes. 10, 15 heißt der Herr Assur seines Zornes Rute und dessen Hand seines Grimmes Stecken; Jesus nimmt im Eifer um seines Vaters Haus die Geißel zur Hand, er büßt die Sündenschuld der Menschheit auch mit dem empfindlichen Leibesleiden, sein Jünger Petrus bringt dieses göttlich pädagogische Verfahren auf die Formel: „Wer am Fleische leidet, der höret auf von Sünden" (1 Petr. 4, 1) und Hebr. 12, 5 warnt vor dem Zuleicht- und Zuschwernehmen der göttlichen Züchtigung, indem als das eigentlich Bestimmende in derselben die väterliche Liebe des Herrn genannt wird. Das gilt also auch von der Zeit des neuen Bundes und die leibliche Betrübung um geistiger und sittlicher Verfehlung willen ist bei den Kindern Gottes nichts weniger als veraltet. Die körperliche Züchtigung hat also eine tief im Wesen des sündigen Menschen liegende Berechtigung; sie wurzelt in der göttlichen Erziehung, die das Übel als natürliche Folge an die Sünde geheftet hat und immer noch heftet. Schleiermacher stellt gegen die körperlichen Strafen das Bedenken auf, daß sie mit der Abhärtung gegen den körperlichen Schmerz als auch einer Aufgabe der persönlichen Ausbildung in Widerspruch gerate. „Strafen wir," sagt er, „mit dem, was die Jugend soll ertragen lernen, und verlangen wir, daß ein und dasselbe hier einen Eindruck mache, dort keinen, so geraten wir in den größten Widerspruch!" Wir könnten dieses Bedenken aber höchstens nur da anerkennen, wo es sich um einen Mißbrauch der Schläge, um ein Schlagsystem handelt. Wo dieses einreißt, da könnte es allerdings zu jener spartanischen Tugend kommen, welche eine Ehre in die Ertragung des Schmerzes setzt und die wir mit dem Worte hartschlägig, wol auch abgeschlagen bezeichnen, ein ernstes Warnungszeichen für jeden züchtigenden Lehrer! Aber was die körperliche Strafe an sich betrifft, so übersieht der geistvolle Dialektiker, daß der körperliche Schmerz an sich indifferent ist und erst durch die denselben verursachende Kraft seine sittliche Bedeutung erlangt. Den absichtslos oder aus Ungeschick zugefügten, den von Naturkräften herrührenden, selbst den von Gemeinheit, Rohheit oder Bosheit stammenden Schmerz soll das Kind ertragen lernen. Hier hat stoische Abhärtung ihr Recht und das versteht auch die Jugend. Anders ist es mit dem Schmerze, der ihm aus sittlichen Beweggründen absichtlich zugefügt wird. Den Schlag von der Hand des Vaters oder väterlichen Lehrers empfindet das Kind ganz anders, als den Schlag eines unvorsichtigen oder mutwilligen Kameraden. Der Knabe fühlt anders, wo etwa ein Spielgeselle ihm, den Schulmeister vorstellend, Schläge aufmißt, und da wo der wahre Schulmeister an ihn kommt, auch wenn die Schläge von ganz gleichem Kaliber sind. Durch den in erziehender Absicht zugefügten Schmerz redet die Seele mit der Seele. „Die Schläge des Liebhabers meinen es recht gut", sagt Salomo, und wahrhaft pädagogische Schläge sind Schläge des Liebhabers. Da verbindet sich mit dem sinnlichen Weh ein sittliches, und ein Knabe, in dem der kindliche Sinn nicht sonst schon ertötet ist, empfindet das sittliche Weh in der Strafe tiefer als das sinnliche. Wenn man freilich die junge Menschennatur überhaupt als gut voraussetzt, wenn man alle Gestaltung ihres sittlichen Lebens bloß als Ergebnis dessen, was die Hand der menschlichen Erziehung gethan oder versäumt hat, auffaßt und mit Schleiermacher behauptet: „jede Strafe beweist, daß früher schon auf die Gesinnung hätte gewirkt werden sollen, jede setzt einen Mangel voraus, ein Versehen auch von der andern Seite", wie wenn das Kind nur reine Empfänglichkeit und seine Seele nur ein bildsames Wachs wäre, das ohne eigenes Treiben im Innern jeden Eindruck von außen willig annähme und behielte, so müßte man freilich gleich ihm auch eigentlich jede Strafe und namentlich die körper-

liche als Erziehungsmittel verwerfen. Allein unsere Kinder tragen leider den Sauerteig der Sünde auch schon in ihrer Natur, und wir dürfen diesen nun einmal thatsächlichen Zustand nicht außer acht lassen. Eine wahrhaft christliche Pädagogik, die das Menschenkind nimmt, nicht, wie es sein sollte, sondern wie es ist, wird nicht grundsätzlich aller und jeder körperlichen Züchtigung absagen können. Dieselbe ist für manche Verfehlung gerade die angemessene Strafe: sie demütigt und erschüttert, sie bezeugt thatsächlich die Notwendigkeit der Beugung unter eine höhere Ordnung und giebt dabei doch die ganze Energie der väterlichen Liebe zu erkennen. „Naturgemäße, schnell vorübergehende, unter allen Umständen empfindliche Strafen verdienen fast in allen Fällen den Vorzug vor den raffinierten", sagt Curtman; dies gilt besonders von den körperlichen Strafen in den für sie geeigneten Fällen. „Sie trägt," fügt Lübker zu ihrer Empfehlung noch hinzu, „den Charakter der Unmittelbarkeit, wodurch alle Klügelei ausgeschlossen ist." Nägelsbach erklärt es geradezu für eine Thorheit und ein Unrecht, körperliche Strafen für das Knabenalter (bis etwa zum 13. Jahre) verwerfen zu wollen; er nennt das eine schwächliche Humanität und beruft sich auf den Consensus gentium, der sich auf die Natur der väterlichen Gewalt, das Analogon für die des Lehrers, stütze. „Kein Vater wird sich prinzipiell dies Recht nehmen lassen," behauptet er, „eben so wenig sollte man es dem Lehrer bestreiten." (S. 64 f.) Wir würden es vollkommen begreifen, wenn ein gewissenhafter Lehrer erklärte: Ehe ich die Macht aus den Händen gäbe, nötigenfalls zu der ultima ratio des Stocks zu greifen, wollte ich lieber gar nicht Lehrer sein. Der Stock wird in der Volks- und sonst niederen Schule oft und — wir sagen es mit tiefer Entrüstung — oft schändlich misbraucht. Aber es geht dem Stock in dieser Beziehung nicht besser als manchem andern guten Ding, z. B. dem Worte. Wie wenig wird das von manchem Lehrer gewogen! Aber abusus non tollit usum. Klett sagt in seiner Philippika gegen die pädagogische Wünschelrute („Der Lehrer ohne Stock". 1869) manches über diesen Misbrauch, was der Beherzigung sehr wert ist. Wenn er aber die körperliche Züchtigung nur als „Ausfluß der Willkür", als „Akt der Brutalität" bezeichnet und somit das, was wol je und je, vielleicht oft, misbräuchlich geschehen mag, als Regel hinstellt, so ist das selbst ein Ausfluß von Willkür und um nichts zutreffender, als die Behauptung Schleiermachers, die körperliche Züchtigung stamme aus dem Zorn, aus einem leidenschaftlichen Zustande. „Wer schlägt," sagt er, „der erscheint entweder als Zorniger oder als Büttel. Es giebt eigentlich kein Mittelding zwischen beiden Positionen; nur das natürliche Verhältnis zwischen Eltern und Kindern kann es übertünchen" (S. 379). Stünde es wirklich so mit der körperlichen Züchtigung, dann stünde es freilich schlimm. Wir denken aber, zwischen dem Zornigen und Büttel gebe es denn doch noch eine dritte Position: der Vater mit seinem klar bewußten, leidenschaftslosen Eifer für das Kind und gegen dessen Sünde. Will man diesen Eifer ja Zorn nennen, so ist es ein heiliger Zorn, etwas von jenem Wallen des Liebeseifers in Gottes Herzen, den uns die heil. Schrift allerdings auch mit dem Worte Zorn bezeichnet. Ohne solchen Zorn aber läßt sich kein rechtschaffener Vater noch Lehrer denken. Wer, der z. B. jene köstliche Erzählung G. H. Schuberts gelesen hat, wie ihm sein trefflicher Vater erst den Sündengeruch, der an dem aus des Nachbars Garten erbeuteten Blumenstrauße klebte, zum Bewußtsein bringt und dann seine ruhig ernste Katechese über das 7. Gebot mit einigen fühlbaren Stockschlägen besiegelte, wer kann da von leidenschaftlichem Zorne reden? Daß solch ein heiliges Zürnen auch keiner Übertünchung für das Kind bedürfe, das bezeugt eben der aus jenem „Pfarrheinrich" erwachsene Mann, der die Hand des züchtigenden Vaters noch segnete. Und was ein rechter Hausvater kann, das kann auch ein rechter Schulvater. Er straft, weil er liebt, und würde lieber nicht strafen, wenn ihn die Liebe nicht zwänge.

„Der Vater straft sein Kind, und fühlet selbst den Streich, die Härte ist Verdienst, wo dir das Herz ist weich". So Rückert. Ist der Lehrer ein rechter Schulvater, so weiß er nötigenfalls auch mit dem Stocke zu lieben, oft reiner und tiefer, als man-

cher natürliche Vater. Und obwol wir auch das junge Herz ein Sünderherz nennen, glauben wir doch behaupten zu dürfen: das junge Herz versteht in der Regel diese Liebe, wenn auch nicht immer im Augenblick. Es ist unrecht, jede körperliche Züchtigung auf Rechnung fleischlicher Leidenschaften zu setzen und von jeder derselben, wie Klett thut, als von einer tierischen Handlung zu reden, die an sich etwas Entwürdigendes für den Schlagenden und den Geschlagenen habe.

Wir werden später zeigen, wie wenig wir für ein eigentliches Stockregiment eingenommen sind; aber das Recht zum Stabe Weh als solches dem Lehrer absprechen, das heißt seine sittliche Stellung zu den Schülern im innersten schädigen und sich an Lehrern und Schülern versündigen. Der Lehrer, der schlagen darf, aber nur in dringenden Fällen von seinem Rechte Gebrauch macht, ist in den Augen des jungen Völkleins stark; ein Lehrer, der nicht schlagen darf, ist ihm ein Gebundener, und er kann, ist er nicht ein ganz besonderer Meister seiner Kunst, in gar verdrießliche Stellung gebracht werden. Flattich, der mit der vorher fleißig geübten körperlichen Züchtigung bei seinen Zöglingen und Schülern plötzlich abbrach, sah sich, obwol ein denkender und geübter Erzieher, wie wenige, durch die mit keinen sittlichen Mitteln zu überwindenden Unarten derselben zum zeitweiligen Aufgeben seines „Informierens" gedrängt. Will man dem Lehrer das Recht zur körperlichen Züchtigung nehmen, so müßte man es eigentlich auch den Eltern nehmen, da ihr natürliches Verhältnis zu ihren Kindern dasselbe ja nach Schleiermacher nur übertünchte, nicht in Wahrheit begründete. Im nordamerikanischen Freistaate hat man diese Konsequenz wirklich schon gezogen. Dort kann der Knabe den Vater wegen einer Tracht Schläge verklagen und in Strafe bringen. Was da mitunter für Rangen heranwachsen mögen, läßt sich denken. Eine Schauergeschichte, wie sie vom Jahr 1868 aus Salt Creek in der Nähe von Chattanooga berichtet wird, da ein Lehrer (Beane) infolge eines Züchtigungsversuches gegen einen Schüler (Hutchinson) von diesem und einigen ältern Gehilfen eine Tracht Prügel erhalten sollte und endlich samt einem hilfreichen Freunde niedergeschossen wird, nachdem beide auch ihrerseits zwei von ihren Angreifern getötet hatten, mag die Folgen eines solchen unsalomonischen Schonens der Rute illustrieren. Wie anders steht in dieser Beziehung der junge Engländer! Bekanntlich haben die englischen public shools den Stock oder die Birkenrute bis heute unter ihren Strafmitteln, und selbst bei älteren jungen Leuten ist die Anwendung desselben nichts Unerhörtes. Dr. Stoy erzählt von einem 17jährigen Schüler, der wegen gesetzwidrigen Tabakrauchens mit der Rute gezüchtigt ward. Der junge Engländer fühlt sich dadurch nicht entehrt; er achtet die Strafe als Wirkung des Gesetzes und fügt sich ihr um des Gesetzes willen. Wir sind, was die Volksschule und die niederen Klassen der höheren Schulen betrifft, grundsätzlich für das Züchtigungsrecht des Lehrers, und würden es für einen sehr bedenklichen Fortschritt halten, wenn dem Lehrer unserer Volksjugend der Stock unbedingt aus der Hand gewunden würde. Es wäre ein Sieg der falschen Aufklärung, die auf gut pelagianisch den leidigen Faktor in der Menschennatur, die Sünde, übersieht und die auch in der jungen Seele schon rege Schlange des fleischlichen Sinnes durch lauter sanfte Töne beschwören zu können meint. Nein, in dem salomonischen Worte liegt trotz der veränderten Zeiten eine für alle Jahrhunderte geltende Wahrheit: „Wer seiner Rute schonet, der hasset seinen Sohn; wer ihn aber lieb hat, züchtiget ihn bald." Wol sagt ein Sprichwort: „Wen das Wort nicht schlägt, den schlägt auch der Stock nicht." Aber der Stock kann und soll eben die Kraft des Wortes verstärken, und was es bei harten Herzen nicht allein vermag, das erreicht es eher im Bunde mit jenem. Die absolute Verbannung des Stockes aus der niederen Schule würde ohne Zweifel, weil man eben der jungen Unvernunft oder Herzensverkehrtheit gegenüber doch je und je ein letztes, alle Einrede abschneidendes Mittel bedarf, allerlei Ersatzmittel herbeiführen, die, wie alle Unnatur, leicht schlimmer wirken könnten, als die dazu vorzugsweise geeignete körperliche Züchtigung. Da geht es dann an ein Stoßen, Drücken, Schütteln, Zwicken, Rupfen, Treten, an eine Häufung anderer Zwangsmittel:

Einsperren, Fasten, Strafabschriften ꝛc., alles nicht zum Vorteile des Verhältnisses zwischen Lehrern und Kindern. — Oder aber — wir würden mit dem amerikanischen Grundsatz auch die amerikanische Folge daraus entnehmen müssen: wer etwas lernen will, der lerne; wer nichts lernen will, der lasse es. Man könnte den Lehrer alsdann nur zu entsprechendem Unterrichte verpflichten, müßte ihn aber von aller Verantwortung für das, was die Schüler lernen und werden, entbinden. Daß damit ein Schnitt in unser ganzes deutsches Erziehungswesen gemacht wäre, ist leicht ersichtlich.

Eine ganze Reihe von Autoritäten ließe sich für den (natürlich richtigen) Gebrauch des Stockes in der niederen Schule nennen, wie, um nur neuere anzuführen, Roth, v. Raumer, Palmer, Nägelsbach, Waitz, Thomas Arnold, Zeller, Schrader, Günther, Curtmann u. a. Wir ziehen zum Schlusse dieser unserer oratio pro baculo nur noch das Wort eines von den genannten Pädagogen an (Günther: Schule im protest. Staat S. 89): „Die Masse der Schulen kann den Stock nicht entbehren. Eine Regierung, welche ihre Lehrer bei der Handhabung ihres schweren Amtes, den Ungehorsam, den Trotz, die Lüge mit scharfen Mitteln auszurotten, nicht schützt und stützt oder gar daran noch hindert, schneidet ihre eigenen Fußsehnen durch."

Noch halten unsere meisten deutschen Schulgesetzgebungen das Recht der körperlichen Züchtigung in der niederen Schule aufrecht und dringen nur mehr oder weniger bestimmt auf ein richtiges Maß im Gebrauche desselben, und das mit allem Rechte. Die württembergischen Schulordnungen mahnen dringend, daß körperliche Züchtigungen „so sparsam als möglich, mit Überlegung und Mäßigung, mit steter Rücksicht auf die Individualität der Kinder und mit gehöriger Gradation angewendet werden, um nicht Erbitterung, Heuchelei, Trotz, Abneigung gegen die Schulen und eine niedrige sklavische Denkungsart bei den Kindern hervorzubringen", und nehmen die Kinder nachdrücklich gegen Misbrauch des Züchtigungsrechtes in Schutz. Ist ein Nachteil für die Gesundheit des mishandelten Kindes entstanden, so kann das neben den im Strafgesetzbuch angedrohten Strafen bei einem Rückfall oder in Fällen erheblicherer Beschädigung zu Dienstentlassung führen. Für die württembergischen Gelehrten- und Realanstalten wird durch die im Jahre 1867 ausgegebene Dienstvorschrift in unteren und mittleren Klassen körperliche Züchtigung „durch eine mäßige Anzahl von Schlägen mit einem dünnen Stöckchen auf die flache Hand" zugelassen, bei „beharrlichem Unfleiß, wenn die übrigen Strafen ohne Erfolg geblieben sind, sowie wegen unsittlicher Handlungen, boshaften Mutwillens oder grober Widerspenstigkeit."

Wenn wir uns entschieden gegen die unbedingte Verweisung des Stocks aus der niederen Schule aussprechen müssen, so thun wir das ebenso nachdrücklich *gegen die unbedingte Herrschaft desselben*. Die absolute Verbannung des Stocks stammt nicht aus christlicher Wurzel, aber das absolute Stockregiment ebensowenig, ja noch weniger. Dieselbe Liebe, die einerseits in strafendem Ernste hervortritt, fordert andererseits ebenso entschieden eine weise, heilige Mäßigung im Gebrauche des äußersten Mittels strafender Energie, und wir stehen nicht an, zu erklären: *die christliche Schulzucht muß darauf gerichtet sein, den Stock entbehren zu können*. Es muß geschlagen werden *dürfen*, aber es soll nicht geschlagen werden *müssen*. Man schlage nur in dringenden Fällen, namentlich in Fällen, wo der bestimmt hervortretenden Sünde entgegenzutreten ist. Diese Selbstbeschränkung ist entschieden Aufgabe und Ehre unserer jetzigen christlichen Schulzucht.

In der That ist mit der körperlichen Züchtigung in früherer Zeit ein abscheulicher Misbrauch getrieben worden, und die Familie der Schlagharte ist noch immer nicht ganz ausgestorben. Mit dem klassischen *ὁ μὴ δαρεὶς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται* (keine Erziehung ohne Schläge) war es unseren alten Pädagogen oft bitterer Ernst; auch die besten Schüler mußten daran glauben. Luther wurde, wie er selbst erklärt, von seinem Schulmeister an einem Vormittage „vierzehnmal wacker gestrichen". Als Mann dankte er das zwar dem wolmeinenden Lehrer; aber sollte dieser prächtige Junge, der unser

Martin ohne Zweifel war, nicht durch andere Mittel zu beugen gewesen sein? Die Schulkunst und damit auch die Schulzucht gieng damals und noch lange nachher in Kinderschuhen. Man verbrauchte nicht viel Psychologie, sondern wollte alles mit Gewalt erzwingen. Schläge waren die Münze, mit der man alles bezahlte. In Winchester College stand der erbauliche Vers an der Wand: „Aut disce, aut discede, manet sors tertia, caedi.“ Darunter war der Flogging-place, wo die körperlichen Züchtigungen vollzogen zu werden pflegten. Das Siegel der St. Olavschule vom Jahre 1576 zeigt den Master an seinem Pult auf einem hohen Stuhle, wie er über fünf vor ihm stehende Scholaren die Rute schwingt. Dr. Bresby, der fünfzig Jahre lang Rektor in der Westminsterschule war, sagte, der Stock sei das Sieb, durch welches gute Schüler erprobt würden. Die Geschichte mancher Schule des Mittelalters und bis in die neuere Zeit herein ist eine wahre Leidensgeschichte der Jugend. Raumer citiert aus den pädagogischen Unterhaltungen den Collega jubilaeus in einem schwäbischen Städtchen, Namens Häuberle, der während der 51 Jahre 7 Monate seiner Amtsthätigkeit nach einer mäßigen Berechnung folgende Thaten in seiner Schule gethan hat: 911 527 Stockschläge, 124 010 Rutenhiebe, 20 989 Pfötchen und Klapse mit dem Lineal, 136 715 Handschmisse, 10 235 Maulschellen, 7905 Ohrfeigen, 1 115 800 Kopfnüsse, 22 763 Notabene mit Bibel, Katechismus, Gesangbuch und Grammatik; daneben mußten 777mal Knaben auf Erbsen knieen, 613mal auf einem dreieckigen Holz, wozu noch 1707 Fälle kamen, da der Delinquent die Rute hoch halten mußte. Unter den Stockschlägen sind ungefähr 800 000 für lateinische Vokabeln, und unter den Rutenhieben 76 000 für biblische Sprüche und Verse aus dem Gesangbuch. Und dieser Held war in deutschen Landen sicherlich nicht der einzige, vielleicht erst noch nicht der tapferste. Im Waisenhause zu Frankfurt a. M. war verordnet, wenn die Knaben auf die „Karwatsche“ nicht achteten, sollen sie mit Fußschellen geschlossen und mit Brod und Wasser auf einige Zeit gespeist, wo aber dieses nicht verfangen würde, noch schärfere Disciplin angewendet werden. Solche Mittel waren eine Zuchtbank, dadurch der Züchtling Kopf und Arme stecken und also geschlossen werden kann, um dergestalt gestrichen zu werden. Item ein Bärenkasten mit eitel scharfen Ecken, darinnen man nicht bequemlich stehen, liegen noch sitzen kann. Item dunkle Gefängnisse unter der Erden, eines ärger als das andere. (Schäffer, Gesch. des Frankf. Waisenh. von 1679—1829). Selbst in den Schulen des Franckeschen Waisenhauses zu Halle, das doch einen wesentlichen Vorschritt in der geistigen und geistlichen Anfassung der Jugend gethan, war Stock und Rute, auch das spanische Rohr noch stark im Gebrauche. Francke war grundsätzlich nicht gegen körperliche Züchtigungen, wollte sie aber erst nach dreimaliger Warnung (gradus admonitionum) angewandt wissen. „Zum drittenmal kann ich das Kind wol ernstlich mit Worten bestrafen und wenn dann dieses nicht helfen will, christlich ihm auch etliche Schläge geben.“ Er stimmt nicht mit denen, welche die Kinder bloß „durch liebreiches Ermahnen zurecht bringen wollen“. Er beruft sich auf die Erfahrung, „daß man die Rute nicht gar von der Kinderzucht verbannen könne, zum wenigsten, wenn die Kinder schon verzärtelt sind, alt und in ihrem eigenen Willen schon verstärket sind.“ Aber er will eine gemäßigte Anwendung des Stocks. „Modus in disciplina est observandus,“ und „castigatio non ex ira, sed amore fiat.“ Allein es wurde doch viel in den Schulen des Waisenhauses geschlagen. Als Strafarten werden „Plätzer“ und „Schillinge“ erwähnt, d. i. Rutenstreiche auf den bloßen Hintern vor allen Mitschülern. Sogar die Mädchen blieben früher damit nicht verschont. „Zur Verschärfung,“ sagt Dr. Eckstein (Pädagog. Vorträge I, 55) „kehrten die Lehrer die Rute um, mit den Stöcken schlugen sie auf Achseln, Arm und Kopf, so daß die Kinder davon Beulen und Löcher bekamen, auch auf die Hände, rauften die Kinder an den Haaren und verletzten mit Faustschlägen das Gesicht, so daß Mund und Nase blutrünstig wurden.“ Der Gebrauch des Stocks scheint nach Eckstein zu Anfang des 18. Jahrhunderts im halleschen Waisenhause sehr allgemein gewesen zu sein; denn es wurden Stöcke und Ruten von der Anstalt geliefert. Es war den Lehrern auch aufgegeben, das

laute Schreien der gezüchtigten Kinder zu verhüten und namentlich zu gewissen Stunden, wann fremde Leute sich im Hause herumführen lassen, keine scharfe disciplinam zu exercieren. Stand es so mit dem grünen Holze, was sollte erst am dürren werden, da, wo der mildernde Geist eines Francke nicht einwirkte? Dr. Lange schildert (Erinnerungen aus meinem Schulleben in Schnepfenthal, Königsberg ꝛc.) den Schulmonarchen einer Oberquarta, der, ein anderer Zeno, nie lächelte. In einem Schrank stand eine Menge Haselstöcke von jeder beliebigen Dicke und Länge. Ohne sich zu ereifern, blieb der alte Herr sitzen und winkte: „Komm emal hervor, du Coujon!" — dieser mußte den Stock selbst holen, womit er dann 15 bis 20 und darüber auf die Hände bekam. Wie die Notwendigkeit der Rute so ganz in das Bewußtsein von jung und alt gedrungen war, davon zeugen die Rutenfeste, da die Schüler unter Absingung eines Liedes eine Masse frischer Reiser aus dem Walde holten, sie in Prozession in die Stadt trugen und im Schulhause niederlegten. Der Gregoriustag (12. März) war namentlich dazu bestimmt. Im Bewußtsein der Lehrer selbst war der Stock so recht das Scepter ihrer Würde. Es ist uns jetzt kaum glaublich, wie häufig, wie nachdrücklich und zugleich behaglich dasselbe geführt wurde. Da läßt ein gestrenger „Magister" an einer niederen Klasse des Schweinfurter Gymnasiums den armen Sünder vor seinen Katheder treten. In wolbemessener Entfernung auf dem Stubenboden ist ein Kreidepunkt gesetzt. In diesen muß der Delinquent bedeutsam den Zeigefinger wie die Spitze eines Zirkelschenkels einsetzen und dann einen Kreisabschnitt beschreiben, bis die Kehrseite seines Wesens dem gestrengen Magister handgerecht zugewendet ist, der nun wie ein Jupiter tonans von seinem Olymp herab die Streiche seines Stabes, Blitzen gleich, auf die gespannten Muskeln des disciplinarischen Gemeinplatzes schleudert. Unser Gewährsmann, der das mit erlebt, ist noch unter den Lebenden; das Bild dieses Schuljupiters tragen wir selbst noch in der Erinnerung.

Der Stock und sein Gebrauch in der Schule ist ein Spiegel der Zeit. Es herrscht in derselben zu einer Zeit, da auch sonst vielfach Gewalt vor Recht geht, da der Einzelne mit seinen Rechten vor der Macht der Gewaltigen zurücktritt. Er herrscht in einer Zeit, wo der Geist des Christentums als Geist der Wahrheit und Liebe noch nicht tiefer in das Leben des Volkes eingedrungen war, wo man sich auch noch nicht liebend in das Wesen der Jugend zu versenken pflegte, wo überhaupt die ganze Lebensanschauung noch eine rauhere war und man auch sonst mit den Leuten weniger Umstände machte. Man denke nur der Rute gegenüber an das Schwert. Wie wütete dieses früher gegen Leib und Leben der Übelthäter! Die freie Stadt Frankfurt allein that (nach Kriegk) vom Jahre 1401—1500 nicht weniger als 317 Verbrecher ab; von 1501—1600 waren es 248, von 1601—1700 aber 140. Darunter waren Hinrichtungen durch Radbrechen (13), Rädern, lebendig begraben, daneben Augen ausstechen ꝛc. Im Jahre 1563 wurde ein zwölfjähriger Knabe gehenkt. Man denke an die peinlichen Untersuchungen der Gerichte, an das Prügelsystem bei den Soldaten, dessen Abschaffung in unseren deutschen Landen noch dem 19. Jahrhundert angehört, in Österreich und Rußland von neuestem Datum ist und erst noch ihre Probe zu bestehen, in England aber noch den Widerstand der cat of nine tails (neunschwänzigen Katze) und des Tauendes zu überwinden hat. Wo sogar Männer noch unter dem Stocke standen, der Korporal den Haselstock, der Feldwebel das spanische Rohr als Zeichen seiner Würde an der Seite führte, da verstand es sich in der Schule von selbst, auch abgesehen davon, daß nicht selten die Schulmeister früher militärische Stockträger waren oder unter der Fuchtel gestanden hatten. Der Umschwung, der sich nach und nach im Leben des Volkes vollzog und nach allen Seiten hin eine Milderung der Sitten herbeiführte, setzte sich naturgemäß auch bis in die Schule fort, wie er andrerseits auch wider Nahrung aus ihr zog. Es wirkten da verschiedene Einflüsse zusammen. Auf der einen Seite arbeitete der von der französischen Revolution ausgehende Geist, der die Menschenrechte verkündigte, einer rücksichtslosen Vergewaltigung auf allen Gebieten des gesellschaftlichen Lebens entgegen, und die philanthropische Schule

zeigte durch ihre Bemühungen um eine naturgemäße Methode in Erziehung und Unterricht, daß man durch zweckmäßige Beobachtung und Benützung der in der Jugend liegenden Kräfte dem Stocke vielfach zuvorkommen könne. Man sprach vom Adel der menschlichen Natur und wie derselbe durch Schläge entwürdigt werde. War auch die Quelle dieser Theorie zunächst eine pelagianische Überschätzung der Menschennatur, so schloß sie doch auch widerum Wahres in sich. Auf der andern Seite kam diesem allzuzärtlichen Widerwillen gegen den Stock in der Schule der mildernde Geist des lebendigen Christentums entgegen, der sich, trotz dem oben Gesagten, von Franckes Anstalten nach allen Seiten hin ausbreitete; denn schon im Jahre 1707 wurde im halleschen Waisenhause der Vorschlag gemacht, den Stock abzuschaffen, 1710 wurde er wirklich verboten, wenn auch nicht ganz. Um des Lernens willen sollte nicht geschlagen, auch der Unterschied zwischen rohen, frechen und zwischen blöden Kindern wol beachtet werden. Mit diesen Einwirkungen des philanthropischen und evangelischen Geistes verband sich die fortschreitende Lehrkunst. Sie wußte mehr und mehr die Gegenstände des Unterrichts der Fassungskraft, dem Sinn und Geiste der Jugend anzupassen, vermochte für das, was diese früher bloß in äußerlichem Gehorsam gethan, eine innere Teilnahme zu erregen und lernte so mehr und mehr den Stecken des Treibers entbehren. Auch die positiv christliche Pädagogik lernte die salomonische Rute neben der sinnlichen Bedeutung geistig fassen als Symbol alles dessen, womit dem fleischlichen Sinne der Jugend ein heilsames Weh bereitet wird. So wurde die Pädagogik allmählich auf den Punkt geführt, durch tüchtige positive Schulzucht die Spitze der negativen, den Stock, für die Zwecke des Unterrichtes immer entbehrlicher zu machen und seinen Gebrauch auf gröbere sittliche Verfehlungen, auf eigentliche Sünden zu beschränken.

Wir halten also an dem Rechte der körperlichen Züchtigung unter den nötigen Bedingungen und Einschränkungen fest. Wir nennen es mit Rümelin falsche Sentimentalität, gar nicht schlagen zu wollen, und beneiden die Länder, die ihre Schuljugend absolut gegen körperliche Züchtigungen der Schule in Schutz nehmen, wie Belgien, Nordamerika, nicht um diesen vermeintlichen Fortschritt. Der Stock bleibe in seinem Rechte da, wo der fleischliche Sinn nicht mehr durch feinere Mittel zu bewältigen ist, der tieferen Verstrickung in die Sünde gegenüber. Wir nennen als solche freche Lüge, auffallende Roheit oder Gewaltthätigkeit, Widerspenstigkeit, starren Eigensinn, maßlosen Leichtsinn, tierische Faulheit, offenbare Bosheit, grobe Schamlosigkeit, mutwilliges Verderben fremden Eigentums, Tierquälerei, Baumverderben, das sonst die Hand kostete oder gar nach einem deutschen Gesetz aus dem 15. Jahrhundert die Gedärme des Leibes, mit denen der beschädigte Baum umwickelt wurde; — Waitz nennt den Stock namentlich als Mittel gegen Trotz und Eigensinn, Thom. Arnold will ihn nur gegen Lügen, Trinken, fortgesetzte Trägheit als ultima ratio gebraucht wissen. Man schlägt in den englischen Public shools (nach Dr. G. Petri) nur wegen obstinacy, deliberate contumacy, insolence und immorality. In solchen Fällen, wie die bisher genannten, ist körperliche Züchtigung nicht selten ein specificum. Dieses Entgegentreten der sittlichen Ordnung in der Person des Lehrers hat für den jungen Frevler gegen dieselbe etwas Überwältigendes, ist eine unmittelbare Bezeugung seines Unrechtes und versinnlicht ihm die Schläge seines Gewissens in einer Weise, die kein wenn und aber aufkommen läßt. Der züchtigende Lehrer handelt hier so recht im Namen Gottes, der seine sittliche Ordnung gegen den Übertreter wahrt. Aus dieser Stellung des zuchtübenden Lehrers ergiebt sich aber auch von selbst die nötige Beschränkung desselben. Sie sei und bleibe letztes Mittel. Sie werde also niemals angewendet der bloßen Schwachheit, dem bloßen Fehler der Kindesart, der Unbeholfenheit, Ungeschicklichkeit gegenüber, also z. B. nie wegen bloßer Zerstreutheit, Flatterhaftigkeit, Unachtsamkeit, nie wegen bloßen Schwatzens, Spielens und dergleichen Kindereien, nie wegen einfach mangelhafter Leistungen im Memorieren, in schriftlichen Arbeiten, in Schön- oder Rechtschrift u. dgl. Das sind Dinge, die sich durch andere Mittel bewältigen lassen. „Ut mit dem Indikativ kostet vier

Tatzen" oder „so viel Fehler im Argument, so viel Tatzen!" oder „wer seinen Katechismus, sein Lied, seine Sprüche nicht kann, bekommt x Tatzen!" — wer solche Schlagtarife aufstellen und verwirklichen kann, beweist, daß er als Pädagog selbst noch in den Kinderschuhen geht, unterschreibt damit seine eigene Unfähigkeit oder Unlust, mit sittlichen Mitteln zu wirken. Solche Schlagpedanterei ist freilich bequem; aber sie ist im tiefsten Grunde unsittlich. Auch ihre Erfolge sind in der Regel nur äußerliche und scheinbare. Zudem entkräften sie die Strafen für wirklich züchtigungswürdige Vergehen. Wenn man ein kindisches Schwätzen, eine Verfehlung gegen die Rechtschreibung oder Grammatik schon mit zwei bis vier Streichen bestraft, was will man dann thun, wenn es sich um eine von den obengenannten Sünden handelt? Durch Spießruten oder Steigbügelriemen jagen? Unterscheidet aber die Strafe nicht wesentlich, so wird auch bald der Knabe nicht viel unterscheiden zwischen einer Sünde gegen die Grammatik und einer wider Gottes Gebot und Ordnung. Solche Schlaglehrer sind es, welche auch die berechtigten Schläge in Verruf bringen und — sagen wir es nur gerade heraus — die Streiche, die sie geben, eigentlich gleich jenem salischen Schulmeister selbst empfangen sollten, wenn sie nicht schon durch ihr Alter darüber hinausgewachsen wären. Denn eine notwendige Schranke für diese Strafart setzt ja eben das Alter. Schläge gebüren nur den Unmündigen. Über das 14. Jahr hinaus ist der Stock nicht mehr zulässig. Von guter Wirkung mag es sein, nach Zellers Vorschlag solche Schüler, welche sich für mildere Bestrafung unzugänglich zeigen, „unter den Stock zu stellen". So hat es der Einzelne in seiner Hand, ob er geschlagen sein will oder nicht. Wer die körperliche Züchtigung in der That als letztes Mittel ansieht, wird sich der oben empfohlenen Sparsamkeit besonders zu befleißigen haben. „Häufig angewendet," sagt Schrader mit Recht, „entwürdigt sie Lehrer und Schüler auf gleiche Weise und führt zur gleichmäßigen Verachtung der Strafe und des Lehrers, ja zum Haß gegen denselben." Die Schüler versuchen um so eifriger, „den Lehrer zu hintergehen oder zu verhöhnen, je sicherer sie ihn in Ärger versetzen und je genauer sie wissen, daß sie im Falle der Entdeckung ihr Vergehen nur äußerlich mit dem Rücken abzubüßen haben, ohne daß ihr besseres Selbst in Anspruch genommen wird." Jedes Förderungsmittel dieser Sparsamkeit im Gebrauche des Stocks sollte willkommen sein. Ein solches wäre z. B. Aufschub der Strafe bis zum Schlusse der Schule, mindestens der Lehrstunde. Derweil mildert sich nicht selten das Urteil, der Eifer klärt sich von etwa mit untergelaufener natürlicher Aufwallung ab, und die Strafe gewinnt an objektivem sittlichen Werte. Auch redet sich's unter vier Augen mit dem Schüler anders als vor der Öffentlichkeit. Doch kann auch diese je und je ihre gute Wirkung haben, boshaften Sträflingen gegenüber wol auch von der Klugheit geboten sein, die sich durch anwesende Zeugen vor etwaiger Verleumdung sicher stellt. Man halte den Stock nicht beständig in der Hand, wie der Fuhrmann die Peitsche oder den Ochsenstecken, sondern verschließe ihn. „Soll ich aufschließen? soll ich ihn holen?" bildet schon wider eine Zwischenstufe, ja ein bedeutungsvoller Fingerzeig auf den Ort seines Verschlusses kann schon wirken. Der Lehrer bedarf freilich öfters einen Stab als verlängerten Zeigefinger für Tafel, Karten ꝛc. Dazu genügt aber ein ganz dünnes Stäbchen. Klett giebt ihm dafür zugleich in realistischem Interesse den Zollstab in die Hand, um damit gelegentliche Messungen vorzunehmen. Wir besorgen, die Kinder könnten da je und je vom Regen in die Traufe kommen. Die Dienstvorschrift für Lehrer und Lehrerkonvente der Gelehrten- und Realschulanstalten in Württemberg von 1867 verordnet, daß jede körperliche Züchtigung mit Namen, Grund und Zahl der Streiche in das Diarium eingetragen werde. Nimmt man diese Art der Bestrafung nach ihrem gebürenden Werte, so wird sich dagegen nichts sagen lassen. Sie legt dem einzelnen Lehrer allerdings eine etwas unliebsame Beschränkung auf, die aber leider durch den nicht seltenen Misbrauch des Züchtigungsrechtes von seiten mancher Amtsgenossen hervorgerufen sein dürfte, und der Gerechte muß auch hier, wie sonst so oft mit dem Ungerechten und

um desselben willen leiden. Der gewissenhafte Lehrer, der jeden Schlag zu verantworten vermag, wird sich dadurch nicht eigentlich gehindert fühlen, der ungewissenhafte werde das immerhin.

Daß die Strafen überhaupt auch den Unterschied des Geschlechts wie des Alters zu berücksichtigen haben, ist selbstverständlich. Namentlich dürften die Fälle, in denen körperliche Züchtigung unausweichlich wäre, in reinen Mädchenschulen höchst selten sein. Schwieriger wird es, den durch die Geschlechtsverschiedenheit angezeigten Unterschied in der Art der Bestrafung da zu wahren, wo, wie in der Volksschule auf dem Lande gewöhnlich, Knaben und Mädchen in einer Klasse vereinigt sind. Die wahre Unparteilichkeit wird den in der Natur liegenden Unterschied nicht verwischen. Gesunde Knaben wollen auch nicht wie Mädchen behandelt sein und vertragen es wol, daß der Lehrer mit diesen säuberlicher fahre.

Womit soll die körperliche Züchtigung vollzogen werden? Das dafür geeignete Werkzeug, der Stock, die Rute, ist schon mehrfach genannt. Höchstens könnte noch das Lineal dazu kommen, ja sich sogar empfehlen, insofern es die beabsichtigte Wirkung durch den lauteren Klatsch verstärkt, ohne irgend einen Schaden anrichten zu können. Andere Vermittelungen sind unwürdig, unvermittelt aber hat die Strafe etwas tierisch Zufahrendes, durch das der Würde des Erziehers wider Eintrag geschieht. Nur ganz außerordentliche Fälle könnten die Maulschelle rechtfertigen. Für die Ohrfeige und ihre symbolische Bedeutung läßt sich zwar manches Wahre und Witzige sagen (Mager, Pädagog. Revue 1841. 6. S. 27) und die alten Steinsetzer haben schon die mnemonische Kraft derselben gekannt, indem sie einem zur Setzung eines Marksteins beigezogenen Knaben mittelst einer offiziellen Ohrfeige die Rückerinnerung an diesen Akt zu stärken gedachten; aber sie bleibe doch aus der Schule und diene immerhin nur agrarischen Zwecken. Ohrfeigen sind sittlich und leiblich gefährlich; sie haben schon Augen, Gehör, ja Leben von Kindern gekostet und Lehrern schwere Verantwortung gebracht. Für gewöhnliche Fälle genügen Schläge auf die flache Hand, die in Württemberg sogenannten Tatzen. Die Verschärfung derselben durch Zusammenfügen der fünf Fingerspitzen (Pfötchen) ist als berechnete Steigerung des Schmerzes unwürdig und häßlich. Der strafende Lehrer soll sich nicht zum Folterknecht erniedrigen. Eine Tracht Schläge ad posteriora könnte nur durch die alleräußersten Umstände gerechtfertigt werden. Ob für schwerere Züchtigung diese Walstatt oder der Rücken zu wählen sei, könnte noch die Frage sein. Die Art der Muskulatur spräche wol für die erstere. Selbst die dafür notwendige gebeugte und gedemütigte Leibeslage des in diesem Falle gewöhnlich der Beugung bedürftigen Sträflings möchte sie mehr empfehlen, indem immerhin nur die gröbste Art von Verfehlung und die gröbste Sorte von Schülern davon berührt werden dürfte. So entlüde sich das Wetter der Strafe auf denjenigen Pol, welcher dem Sitze der vom Delinquenten verleugneten Vernunft entgegengesetzt ist; doch hat sie unleugbar etwas in ihrer Art und in der Ausführung, das dem feineren Sinne widersteht, und der Lehrer, der den nicht einmal gern genannten Ort zur Aufnahme der Züchtigung erwählt, muß pädagogisch und sittlich wol legitimiert sein. Daß es so manche unserer Lehrer in niederen Schulen mit einem „Hosenspanner" oft so leicht nehmen, ist eine wahre Schmach. Es ist nicht uninteressant für die Völkerpsychologie, zu sehen, welcher Ort vorwiegend zur Einnahme der Züchtigung erwählt wird. Der Türke ersieht sich die Fußsohlen (Bastonade); von unseren beiden deutschen Großmächten, so lange sie ihre Vaterlandsverteidiger noch mit Stockprügeln in Zucht zu halten sich vermüßigt glaubten, ersah sich die eine, offenbar im roherem Stoff arbeitend, Österreich, die Sitzmuskeln, die andere die „Hinterwand des tückischen Herzens", wie Kanne sie nennt, den Rücken. Letztere Art läßt zwar dem Gezüchtigten seine aufrechte Menschengestalt und wäre insofern die edlere, dürfte aber eben damit auch den inneren Trotz begünstigen, der sich gegen die Strafe stoisch verhärten könnte. Alles erwogen, dürften die flachen Hände als Hauptwerkzeug menschlichen Handelns vor anderen Gliedern des Leibes den Beruf

haben, die Strafe einzunehmen, im äußersten Falle die Rückseite des zu Bestrafenden. Die Art des Vergehens und die Natur des Delinquenten mögen entscheiden, ob der ohnehin schon zum Tragen bestimmte Rücken oder der zu vorwiegender Passivität vorhandene Sitzteil zum Träger der Strafe zu wählen sei. Alle anderen Glieder: Kopf, Ohren, Haare, Arme seien für den pädagogischen Angriff gefeit.

Wer soll die Leibesstrafe vollziehen? — Offenbar der Lehrer selbst. Die schon von Locke vorgeschlagene und in den Jesuitenschulen geübte Aufstellung eines Dieners zur Vollziehung solcher Strafen, damit das widrige Gefühl, das die Strafe erweckt, vom Lehrer abgeleitet werde, beruht auf einer gänzlichen Verkennung dieser Strafe. Ist dieselbe ein wichtiger Akt der heilig zürnenden und heilenden Liebe, so steht ihre Ausführung eben nur dem Lehrer zu, bei mehreren dem Haupt- und Erziehungslehrer. Die Vollziehung durch einen Profosen würde die Strafe zu einer entehrenden machen. In den englischen Schulen, wie in Eton, vollzieht sie der head-master feierlich in seiner vollen Amtstracht; er thut es leidenschaftslos im Namen des Gesetzes. Der frühere Brauch eines fränkischen Gymnasiums, das die vom Rektor diktierten Stockschläge vor dessen Augen durch einen Schüler der Oberklasse, der darum den Titel Vicarius trug, erteilt wurden, steht wol ziemlich vereinzelt. Wir haben zwar selbst ein Jahr lang dieses Ehrenamts in aller Einfalt und Amtswürde gewartet, möchten es aber doch nicht empfehlen; es gebührt nur dem erziehenden Lehrer.

Fassen wir alles Gesagte zusammen, so könnten wir sagen: der Stock ist wol in den meisten Fällen ein ziemlich sicherer Zeiger an der Schuluhr. Die besten Schulen werden ihn am seltensten, die schlechtesten am öftesten gebrauchen, oder auch umgekehrt: je weniger Schläge, desto besser, je mehr Schläge, desto schlechter die Schulzucht. Der Grund liegt nahe. Je mehr der Lehrer seine ganze Persönlichkeit in der Bearbeitung seiner Schule einsetzt, je treuer er seines Unterrichts wartet, je bildender er ihn zu machen sucht, je geschickter und einsichtiger er sein Amt führt und je gewissenhafter er auch über dem sittlichen Leben seiner Pflegebefohlenen wacht, desto seltener werden überhaupt strafwürdige Vergehen sein und namentlich jene gröberen, für welche nur der Stock die genügende Sühn- und Heilkraft verspräche. „Er wird mit dem Stabe seines Mundes die Erde schlagen und mit dem Odem seiner Lippen den Gottlosen töten", steht Jes. 11, 4, prophetisch von dem großen Lehrer und Erzieher der Menschheit geschrieben. Wer ihm diese Kunst abzulernen sucht und den Stab des geisterfüllten Wortes führen kann, der wird den Stab Mosis, den Stab des tötenden Gesetzes mehr und mehr entbehren lernen. Der Erzieher und sein Stock haben das gleiche Ziel: sich entbehrlich zu machen. „Ich kann nur dahin urteilen," sagt Schleiermacher, „daß auch aus der Volksschule die körperlichen Strafen verschwinden müssen. Man kann es als einen Maßstab ihrer sittlichen Fortbildung ansehen, inwieweit sie die körperlichen Strafen entbehren können, ohne daß darunter die Ordnung leidet." Vom idealen Standpunkt aus können wir uns dieses Urteil wol aneignen; in praxi aber werden wir doch auch den Maßstab der Billigkeit anlegen müssen, einmal an den Lehrer selbst: die Entbehrung des Stocks in der niederen Schule setzt eine nach Charakter, Wissen, Lehrgeschick und Treue tüchtige Persönlichkeit voraus. Diese läßt sich nun zwar wünschen, aber nicht machen. Ist nun einmal ein Lehrer der rechten fördernden Schulzucht nicht gewachsen, steht ihm der geistige Stab derselben nicht oder nur unvollkommen zu Gebote, dann mag er sich immerhin innerhalb der notwendigen Schranken mit dem hölzernen Ersatze zur Erhaltung der Ordnung behelfen. Bekenne er immerhin durch des Stockes öftern Gebrauch, als es Notfälle erfordern, seine Schwachheit, stelle er sich immerhin durch öfteres Schlagen auch da, wo es nicht unbedingt nötig wäre, ein Armutszeugnis aus, man wird der Schwachheit eben doch einige Zugeständnisse machen müssen; denn Stockzucht ist am Ende der Zuchtlosigkeit gegenüber doch das kleinere Übel. Dann aber ist auch Billigkeit erforderlich rücksichtlich der Masse, der oft mangelhaften Vorbildung und sittlichen Beschaffenheit von Kindern, wie sie namentlich in Volksschulen und auf dem Lande dem

Lehrer oft übergeben sind. Massen können nicht wie einzelne behandelt werden. Die Rücksicht auf eine Menge von 60 bis 70 und mehr Kindern läßt eine Behandlung einzelner in der pädagogisch wünschenswerten Sorgfalt nicht immer zu. Der Stock wird also, auch abgesehen von den oben genannten Fällen, wo er vollberechtigt ist, doch in unserem niederen Schulleben noch geraume Zeit geduldet werden müssen. Den Stock richtig führen ist nicht leicht, sondern wirklich schwer, ist eine Kunst; jede Kunst aber will gelernt sein. Seltsam ist, daß man gewöhnlich annimmt, das Schlagenkönnen verstehe sich bei dem Lehrer von selbst, wie wenn in diesem Falle wirklich der Meister vom Himmel fiele. Es ist Erfahrungssache, daß sich namentlich junge Lehrer als Anfänger im Lehramt oft durch falschen Gebrauch des Züchtigungsrechtes arg versündigen. Der Stock soll gut machen, was ihr pädagogisches Ungeschick verderbt. Wir möchten im Ernste den irgendwo gelesenen Rat empfehlen, daß man dem angehenden Lehrer im ersten Jahre seiner Amtsführung kein Züchtigungsrecht gestattete, nur mit dem Beisatze: kein unmittelbares. Er möge im Wasser schwimmen lernen. Die Methodik zeige ihm die Theorie der Schwimmkunst, und Rat und Beistand eines älteren Lehrers halte ihn in der ersten Zeit an der Leine; aber er lerne nun in dem neuen Elemente durch eigene Kraft sich selber helfen, er lerne, mit geistigen und sittlichen Mitteln wirken und zunächst mit diesen allein auskommen. Für dringende Fälle mag immerhin ein älterer Lehrer mit Rat und That eintreten. Es geht vieles ohne Stock, wenn man nur ernstlich will oder — muß, und es ist viel gewonnen, wenn der Glaube gewonnen ist, daß die Lern- und Arbeitsordnung auch ohne Beihilfe des Holzes möglich ist.

Die körperliche Züchtigung ist der Gipfel der äußeren Strafen. Darüber hinaus könnte nur noch liegen die strafmäßige Unterlassung aller weiteren Strafe. Das ist Gottes höchste Strafe, wenn er nicht mehr straft, wenn er den Menschen hingiebt in seinen eigenen verkehrten Willen. Wir haben dieses Nichtmehrstrafen einigemal bei sehr trägen oder sonst durch andere Mittel nicht zu leitenden Naturen mit Erfolg versucht. Der Lehrer erklärt dem Schüler: „Solange ich strafe, hoffe ich noch. Du giebst auf meine väterliche Strafe nichts, so strafe ich dich nicht mehr. Thue, was du willst!“ Er wird bei Fragen und Hersagen und sonstigen Leistungen nicht mehr herangezogen. Sein eigener Wille wird seine Strafe. Des Erziehers Takt muß merken, wie lange diese Kur fortgehen dürfe. Wenn etwas, so kann solche Enthebung vom Arbeitszwang ihm die Arbeit als ein Gut, als eine Wolthat erscheinen lassen, und er ist froh, wider mitmachen zu dürfen. Flattich hat einmal durch Aussetzung alles Unterrichts seine unfleißigen Zöglinge zur Wertschätzung desselben gebracht. Diese zeitweilige Zurückziehung aller Strafe steigert sich zu dem äußersten, wohin die Schulzucht getrieben werden kann, zur strafmäßigen Entfernung aus der Schulanstalt. In der Volksschule dürfte sich diese Strafe aus naheliegenden Gründen nicht ausführen lassen; wol aber kann sie eintreten bei den höheren Schulanstalten von der Latein- und der Realschule an bis hinauf zu den höchsten Klassen des humanistischen und Realgymnasiums, und selbst die Hochschule übt sie als ihre äußerste Maßregel im consilium abeundi und in der Relegation. Eine solche Ausscheidung aus dem Schulverbande gebietet sich da, wo alle Heil- und Strafmittel der Schule sich auf die Dauer als unzureichend erweisen, wo der Zögling mit der Ordnung der Anstalt auf eine unheilbare Weise zerfallen oder die Ehre derselben von ihm empfindlich angetastet worden ist, oder wo das längere Bleiben desselben Gefahr für die Kommilitonen brächte, wie Verführung zur Unzucht, zu Wirtshausgeläufe, offenbares Komplottieren, Antecipation burschikoser Unsitten u. dgl. Nichtschonen des Einzelnen wird in solchen Fällen zur Schonung des Ganzen, rücksichtslose Strenge zur Pflicht. Man opfert ein brandiges Glied, daß nicht der ganze Leib verderbe. Ein schneidiger Ernst ist in solchen Fällen um so mehr geboten, je näher die Schüler auch außer der Unterrichtszeit einander gerückt sind. Die bloße Schule kann in dieser Beziehung noch mehr tragen, als eine Anstalt, wo die Zöglinge, wie in Seminarien, Staats- und Privatpensionaten, auch außer der Lehrzeit beieinander leben. Die „Sorgenkinder“

wollen zwar auch getragen sein und helfen in ihrer Art auch mit zur Erziehung; aber sowie sie Einfluß auf andere gewinnen, gilt das Videant consules, ne etc.! Von größter Wichtigkeit ist es, daß sich unter den besseren Zöglingen ein guter, sittlicher Geist bilde. Thomas Arnold klagt einmal über einen Geist der Genossenschaft auch zum Bösen. Gegen die Träger eines solchen Geistes hat man Ursache auf der Hut zu sein und gelegentlich das Messer anzulegen. Die Frage, ob ein aus einer Anstalt Verwiesener von einer anderen aufgenommen werden könne, wird nur nach den besonderen Umständen zu erledigen sein. Es wird da zwischen eigentlicher sittlicher Verdorbenheit, einer hoffnungslosen Schlechtigkeit und einer vielleicht groben, aber doch mehr aus jugendlicher Unbesonnenheit oder Temperamentsart stammenden Verfehlung gegen die Ordnung der Anstalt zu unterscheiden sein. Im letzteren Falle wäre es unrecht, dem jungen Menschen eine weitere ehrliche Probe abzuschneiden. Der Verfasser hat es einmal mit der Aufnahme eines von einer andern Anstalt wegen Dieberei entlassenen Knaben versucht und mit gutem Erfolge. Nur in den äußersten Fällen könnten einem Schüler der höheren Schule alle verwandten Anstalten des Landes, etwa alle Gymnasien verschlossen werden, eine Maßregel, die freilich nur von der Oberbehörde der Schule angeordnet werden kann. **V. Strebel †.**

**Schulsynode** s. Schulregiment S. 181 und d. Art. Schweiz.

**Schultagebuch** s. Schulakten.

**Schulverband** s. Schulbezirk.

**Schulvereine.** (Volksschulvereine.) Es ist ein charakteristischer Zug unseres Jahrhunderts, für alle einigermaßen bedeutsame Ziele gemeinsame Kräfte zu sammeln und „mit vereinten Kräften" an der allseitigen und erschöpfenden Erreichung derselben zu arbeiten. Diese Bestrebungen haben zu ihrem tiefsten Grunde die christliche Liebe, und die Vereinigungen, sofern sie von selbstsüchtigen Beweggründen frei sind, haben sonach eine göttliche Berechtigung und werden in demselben Grade von Bestand und segensreichem Einfluß sein, als sie vom Geiste opferwilliger, uneigennütziger Liebe durchdrungen sind. Selbstverständlich konnte die Schule, welche die höchsten und verzweigtesten Interessen umfaßt, nicht zurückbleiben, zumal die Volksschule, auf deren weitem Bereich so vieles zu entwickeln, zu ordnen und zu stärken war, sie mußte das Bedürfnis einer Hebung durch Vereinigung tüchtiger Kräfte aufs lebhafteste empfinden. Man findet daher auch Lehrerversammlungen und Schullehrervereine seit Jahrzehnten in allen Teilen unseres deutschen Vaterlandes. Sie machten es sich zur Aufgabe, was einzelne Geister schöpferisch ans Licht gebracht hatten, zu klarem und allgemeinem Verständnis zu bringen, Forderungen, welche die fortschreitende Zeit aufstellte, zu befriedigen, und aus vereinten Kräften Altes und Neues, was zum Gedeihen des Schulwesens dienen konnte, zusammenzutragen, und aus ihrer Mitte in die weitesten Kreise zu fruchtbarer Verwendung hinauszuleiten.

Einflußreicher für eine nachhaltige Entwickelung des Volksschulwesens zeigen sich aber geschlossene Vereine, als freie, nach Ort und Personen und Geist wechselnde Versammlungen; denn Vereine, die sich um einen festen Kern von lebendigen Trägern ihrer Ideen sammeln, zumal wenn sie auf geschichtlicher Grundlage eine besonnene Richtung verfolgen, können ihren Zielen sicherer und stetiger nachgehen und an gesunder Förderung derselben arbeiten.

Es mag hier zunächst das Bild eines solchen Vereins, der in seiner Art wol der älteste in Deutschland auf dem Gebiete des Volksschulwesens ist, in kurzer Beschreibung dargestellt werden, des württembergischen Volksschulvereins, der sich im Jahre 1837 in Stuttgart organisiert hat. Den Anstoß zu dessen Gründung gab hauptsächlich das „Gesetz über die Volksschulen vom Jahr 1836", das in W. bis heute noch, nur in einigen Punkten verbessert und erweitert, in Geltung ist. Eine Anzahl für das geistliche und sittliche Wol des Volkes lebendig angeregter Geistlicher, meist jüngeren Alters, vereinigte sich und stellte sich die Aufgabe: echte Volksbildung hauptsächlich mittelst

der Schulen zu fördern, in der Richtung, daß der Geist der Schule fröhlich, kräftig, sittlich und fromm, d. h. christlich werde und bleibe. Auf diesem Wege wollte man auf den ganzen Volksgeist veredelnd einwirken, und hoffte, daß dieser vermöge der ureigenen Natur unsres Volks ein verständiger, heiterer, kräftiger, biederer und frommer werden sollte. Voller Nachdruck wurde gelegt auf das Festhalten an der heiligen Schrift und die Bildung des Kindessinnes an der göttlichen Offenbarung und deren geschichtlicher Entwickelung. Dem Gebet und erbaulichen Gesang wollte man seine hohe Bedeutung sichern und überhaupt lautere christliche Religiosität in den Herzen der Jugend pflanzen, so daß ein religiöser Geist das ganze Schulleben, alle Unterrichtsfächer, namentlich auch die Realien durchdringe. Im weiteren Sinne machte sich der Verein zur Aufgabe, für Mittel und Wege zu sorgen zur Abfassung und Verbreitung guter Schulbücher und Volksschriften, z. B. eines Schullesebuchs, brauchbarer Jugendschriften (meist biographischer Art) von der Klein-Kinderschule (Kinderbuch) bis zur Fortbildungsschule.

Hierfür suchten die Verbundenen nicht nur die Schulkonferenzdirektoren des Landes, sondern auch andere kenntnisreiche und einflußreiche Männer, die ein Herz für das Volk hatten, namentlich auch Volksschullehrer in ihren Kreis zu ziehen, um in ihnen Mitarbeiter an den Vereinszwecken zu finden. Es traten anfangs Männer aus der Oberschulbehörde (Stirm), Seminarvorsteher (Denzel, erster Vereinsvorstand), Beamte aus dem Richterstande, mehrere Volksschullehrer, sogar katholische Geistliche in den Verein ein, so allgemeines Vertrauen brachte man dem Vereine entgegen. Dieses erwarb sich der junge Verein neben seiner edlen und zeitgemäßen Richtung auch durch den Grundsatz, daß er vornehmlich durch das Wort, das mündliche und schriftliche, wirken, und alles Politische und dogmatisch Parteiliche, wie jeglichen Eingriff in bestehende Einrichtungen ferne halten wolle. Seine Mitglieder kamen aus allen Gegenden des Landes, und ihre Zahl stieg bald auf 100 und hat sich seither um 150 bewegt.

Diejenigen Männer desselben, die in amtlicher Beziehung zur Schule standen, legten sich noch besonders die Pflicht auf, sich ihrer Schulen mit aller Liebe anzunehmen, dem Religionsunterricht und der christlichen Erziehung der Schüler alle Sorgfalt zu widmen, die Volksschullehrer, besonders die jüngeren unter ihnen, in ihrer Vorbildung, Fortbildung und ihren Leistungen an den Schulen auf jede Weise zu beraten und zu fördern.

Was die Thätigkeit des Vereins durch das mündliche Wort betrifft, so dienten hiezu die Jahresversammlungen des Vereins, in welchen Vorträge über pädagogische Gegenstände gehalten, oder dergleichen Thesen zu gemeinsamer Besprechung aufgestellt, und nach Umständen Beschlüsse über gemeinsame Anträge an die Behörden, Maßnahmen, wie über Pläne und Preise für gute Schriften, gefaßt wurden. Sie fanden anfänglich zweimal, später einmal im Jahre statt. Die Tagesordnung bestimmte der Ausschuß und handhabte der Vorstand. An den Versammlungen konnte jeder Schulfreund, jedoch ohne Stimmrecht teilnehmen.

Für das schriftliche Wort wurde eine Zeitschrift gegründet*), die von gewählten Vereinsmitgliedern redigiert in 4 Jahresheften erschien, auch Beiträge von Pädagogen außerhalb des Vereins erhielt, und zur heilsamen und allseitigen Förderung der Volksbildung wie zur öffentlichen Kenntnis der Vereinsthätigkeit das Ihre beitragen sollte. Es versuchte sich hier, wie in den Versammlungen manche frische, für das Gedeihen des Volksschulwesens und der Volksbildung begeisterte Kraft und darunter Männer, die, wie der verstorbene Eisenlohr, eine einflußreiche Bedeutung auf dem Gebiete der Pädagogik erlangten. Für die Vereinszwecke, namentlich für Hervorrufung neuer Schriften und Lehrmittel leisteten die Mitglieder Jahresbeiträge, anfänglich von 2 fl. 42 kr., später bei steigender Mitgliederzahl von 30 kr.

*) Blätter aus Süddeutschland für das Volkserziehungs- und Volksunterrichtswesen. Unter der Redaktion von Pfarrer Bührer, Diakonus Eisenlohr, Diakonus Märklin, Pfarrer Stockmayer.

So war's ein fröhliches, aber ruhiges Schaffen für die edle Aufgabe, und der Verein gab viel fruchtbare Anregung, bis jener Stoß, der alle Lebensgebiete in Europa erschütterte, auch für den Volksschulverein eine Krisis herbeiführte, die seinen Fortbestand in Frage stellte. Das Jahr 1848 mit seinen stürmischen Wogen, neuen Zielen und Wegen riß mehrere der lebendigsten Glieder des Vereins so mit sich fort, daß sie die erregten politischen Strömungen auch auf das Gebiet der Volksschule herüberzuleiten suchten, während die große Mehrzahl in der Schule eine Werkstätte der besonnensten Thätigkeit und des gemessensten Fortschritts erkannten und sich um so entschiedener auf die konservativen Grundlagen des Vereins stellten. Die letzteren behielten die Oberhand und der Verein behielt sein Leben und Wirken, aber mit der Einbuße der Zeitschrift. Die Redaktion vermochte ihre Einhelligkeit nicht zu retten, eine neue, die das Steuer mit fester Hand führen konnte und wollte, fand sich augenblicklich nicht, und so erlosch einer der Brennpunkte des Vereinslebens. Eine Fortsetzung hat die Zeitschrift gefunden seit dem Jahre 1871 in den von dem Oberkonsistorialrat Dr. Burk in Stuttgart und vom Seminarrektor Pfisters in Eßlingen herausgegebenen Neuen Blättern aus Süddeutschland für Erziehung und Unterricht. Das eigentliche Organ des Vereins ist aber das Schulwochenblatt, herausgegeben von Dr. Burk. Im übrigen setzte der Verein, je mehr die damalige Zeitströmung erkannt und je richtiger sie von den ruhigeren Geistern beurteilt wurde, seine alte Arbeit mit neuer Kraft fort.

Im Jahre 1851 wurden die Statuten, wie folgt, verfaßt: „§ 1. Der Volksschulverein, von der organischen Verbindung zwischen Kirche und Schule ausgehend, macht sich eine christliche Volksbildung hauptsächlich mittelst der Schule zur Aufgabe. § 2. Hieraus ergiebt sich die Verpflichtung für jedes einzelne Mitglied derselben, in seinem Kreise wie für den Verein im ganzen die Schule als eine besonders wichtige Pflanzstätte des Reiches Gottes zu pflegen, ebenso sich derselben und ihrer Lehrer in deren wolbegründeten Rechten anzunehmen, der Sorge für die entlassenen Schüler sich zu widmen, auch die Fortbildung der jüngeren Lehrer und die Vorbereitung tauglicher junger Leute für den Schullehrerberuf nach Kräften zu fördern." Einen neuen Aufschwung nahm der Verein, seitdem von 1866 an regelmäßig ein Mitglied der Oberschulbehörde zum Vorstand des geschäftführenden Ausschusses gewählt worden ist, ohne daß dadurch der Verein irgend ein amtliches Gepräge erhalten hätte (zuerst Oberkonsistorialrat Demmler, nach dessen Tode 1871 Oberkonsistorialrat Prälat Merz). Nicht bloß eine größere Anzahl von Geistlichen, sondern auch eine sehr große Zahl von Lehrern beteiligt sich am Verein und seinen Anfangs Oktober stattfindenden Jahresversammlungen. Diese bekommen eine erhöhte Bedeutung durch die Besprechung von Fragen, die in der obersten Schulleitung zur Entscheidung standen und durch die öffentliche Verhandlung wesentliche Klärung erhielten. So wurde 1871 die Beteiligung des Geistlichen am Volksschulunterricht, 1872 die beste Form der Schulprüfung, 1873 die Verbesserung des schon ursprünglich wesentlich auf Anregung des Vereins eingeführten II. Lesebuchs, 1877 die Verbesserung des I. Lesebuchs und der Fibel, 1879 der methodische Gesangunterricht, 1880 das nun seit 1883 in die Volksschulen eingeführte Turnen, 1885 die Verbesserung der Schulliedersammlung, die nun amtlich in Angriff genommen ist, gründlich und wirkungsvoll besprochen.

Aus dem Volksschulverein in Württemberg gieng im Jahre 1841 der Volksschullehrerverein hervor. Seminarrektor Riecke in Eßlingen, Gründer und erster Vorstand des letzteren, war und blieb Mitglied des Volksschulvereins, wie auch mehrere namhafte Mitglieder des neuen Vereins gleichzeitig zu den Gliedern des alten gehörten. Die Verbindung beider Vereine erhielt sich auch dadurch, daß ihre Mitglieder zu gegenseitigem Besuche der Jahresversammlungen, übrigens ohne Stimmrecht, eingeladen wurden. Auch hat der Volksschulverein dem Schullehrer-Unterstützungsverein, der gleichzeitig als Zweig seiner Thätigkeit vom Schullehrerverein gegründet wurde, nach dem Maße seiner Mittel fortwährend Beiträge gereicht.

Dieſer Verein hat den Zweck, durch Sammlung der im Schulſtand liegenden Kräfte die Bemühungen um Hebung des vaterländiſchen Volksſchulweſens und des Volksſchullehrerſtandes, ſowie um Förderung der Volksbildung überhaupt von ſeiten des Lehrerſtandes zu unterſtützen. Es ſind daher hier die Intereſſen der Volksſchullehrer als Standes denen des allgemeinen Schulweſens zur Seite geſtellt, woraus folgt, daß der Verein mit Ausſchluß der Geiſtlichen und anderer nur öffentliche oder private Schullehrer und Lehrer an Schullehrerbildungsanſtalten unter ſeine ordentlichen Mitglieder aufnimmt, wobei katholiſche und jüdiſche Lehrer nicht ausgenommen ſind. Er hat in 65 Filialvereinen, die durch einen Agenten geleitet werden, eine wolgegliederte Organiſation, deren Aufgabe iſt, Mitglieder für den Hauptverein aufzunehmen, ſich in mehreren Verſammlungen des Jahres über Schul- und Standesangelegenheiten zu beſprechen, Abgeordnete zu den Jahresverſammlungen zu ſenden, über ihre Thätigkeit Bericht durch den Agenten zu erſtatten und Geldſachen zu beſorgen. Die Zahl der Vereinsmitglieder iſt im Verlauf des Jahres über 1500 geſtiegen.

Auch der Volksſchullehrerverein hat ſeine Jahresverſammlungen, die ſtets von Hunderten beſucht ſind, und nach einem vom Vorſtand veröffentlichten Programm verhandeln. Es kommen hier allgemeine pädagogiſche, aber auch perſönliche Gegenſtände des Lehrerſtandes zur Sprache, und werden damit gewöhnlich Geſangs- und Orgelproduktionen verbunden. Ebenſo giebt der Verein unter der Redaktion des Vorſtandes eine Zeitſchrift, „die Volksſchule, eine pädagogiſche Monatſchrift" heraus, die allen Mitgliedern zukommt und ſich über das geſamte Schulweſen, wie die Angelegenheiten des Unterſtützungsvereins, verbreitet.

Im Jahre 1847 und 1848 wurde die Verſchmelzung des Volksſchulvereins und Volksſchullehrervereins angeſtrebt, ſie kam aber nicht zuſtande. Jene Bewegungsjahre, in welchen alle Grundlagen erſchüttert ſchienen, boten keine feſte Brücke zur Vereinigung. Aber auch die Grundſätze beider Vereine trugen Elemente in ſich, welche einer innigen Verbindung widerſtrebten. Der Volksſchulverein hatte ganz objektiv die Hebung der Volksbildung im Auge, der Volksſchullehrerverein geſellte derſelben noch ein zweites Moment, den Schullehrerſtand, die Stellung und perſönlichen Intereſſen der Lehrer, bei. Jener wollte die Geiſtlichen zwar in ihrer geſetzlichen Stellung als Schulaufſeher erhalten, aber ſo, daß ſie zugleich mit dem Herzen und Wirken getreue Mitarbeiter an den Schulen ſeien. Dieſer ſah in der Geiſtlichkeit mehr und mehr etwas Fremdes in ſeinem Gebiet und ſuchte ſich ihrer Mitwirkſamkeit zu entziehen. Jener hält am Princip der evangeliſchen Konfeſſion feſt, dieſer verträgt ſich mit Katholiken und Juden und läßt „das Konfeſſionelle außer dem Bereiche der Schule, deren Zweck kein einzelner beſonderer, ſondern ein allgemein volkstümlicher iſt", auf der Seite liegen. Rechnet man dazu, daß dieſer zehnmal mehr Mitglieder zählt, als jener, ſo war unvermeidlich, daß bei ſo tiefgreifenden principiellen Verſchiedenheiten der ſchwächere Teil majoriſiert und das kaum geknüpfte Band wider gelöſt werden mußte. Der Volksſchullehrerverein hat bei ſeiner neueſten Statutenreviſion (1867) als weiteren Vereinszweck aufgeſtellt: „Herbeiführung einer geſetzlich geordneten Selbſtändigkeit der Schule und einer dieſer entſprechenden würdigen Stellung der Lehrer." Dieſer Zuſatz wurde einſtimmig in der Jahresverſammlung angenommen, nachdem er zuvor mit dem offenen, nicht angefochtenen Bekenntnis erläutert war: „Der Volksſchullehrerverein habe von jeher und bis heute die Trennung der Schule von der Kirche auf ſeine Fahne geſchrieben". Von dem an war jede Verbindung beider Vereine als ſolcher unmöglich. Ungern wird von den Diktatoren des Volksſchullehrervereins geſehen, daß ſich immer ſo viele Mitglieder desſelben auch bei dem Volksſchulverein beteiligen, bei welchem freilich allein ein freies Wort ohne Gefährde möglich iſt. Infolge der ausgegebenen Loſung „Trennung der Schule von der Kirche" trennten ſich auch die gläubigen evangeliſchen Lehrer vom Volksſchullehrerverein und bildeten einen eigenen, übrigens dem alten Volksſchulverein freundlich zugewandten, ſeine Jahresverſammlungen auch fleißig beſuchenden „Verein evangeliſcher Lehrer" mit

einer besonderen Zeitschrift „der Lehrerbote" und mit besonderen Jahresversammlungen. (Litteratur: Die Volksschule, eine pädagogische Monatschrift des Württ. Volksschullehrervereins, herausgegeben von Seminarrektor Riecke, neu von Oberlehrer Hartmann in Ulm; jetzt von Oberlehrer Laistner in Stuttgart.)

Seitdem die Gegensätze, in welchen die katholische Kirche der evangelischen entgegentritt, sich geschärft haben, war es immer weniger möglich, daß katholische Geistliche oder Lehrer Mitglieder der württembergischen Volksschul- oder Volksschullehrervereine sein konnten. Ein katholischer Schulverein besteht nun als vierter im Lande.

Neue Anregung, tüchtige Kräfte für eine gute Volksbildung zu sammeln, gab das Jahr 1848, und zwar sind zwei erfreuliche Erscheinungen in konservativer Richtung auf christlicher Grundlage zu nennen, die eine im nördlichen Deutschland, die andere im Fränkischen. Unter jener ist der evangelische Schulverein in Preußen gemeint, gestiftet am 13. Oktober 1853 in Berlin von einer Anzahl gleichgesinnter christlicher Freunde. Den edlen Zweck, nicht einen Stand im Auge habend, gieng sein Streben mehr in die Tiefe und Weite, als das der schwäbischen Vereine. Er stellte sich die Aufgabe einerseits der Heranbildung der Jugend zu christlicher Gesinnung, namentlich zum Dienste an der Kirche und Schule, andererseits die Pflanzung eines volkstümlichen Geistes im heranwachsenden Geschlecht, in welchem das Bewußtsein belebt werden soll, daß das deutsche Volk im Reiche Gottes den weltgeschichtlichen Beruf habe, Träger des schriftgemäßen evangelischen Bekenntnisses und daher vorzugsweise ein Lehr- und Missionsvolk zu sein. Wie die Aufgabe des evang. Schulvereins weit greift, so gehören auch seine Mitglieder verschiedenen Ständen an. Aus Kollegialdirektoren und Schulräten, Universitäts- und Gymnasiallehrern, Seminar- und Elementarlehrern, Geistlichen und Vorstehern von Kleinkinderbewahranstalten und Schulfreunden bestanden die ersten 80 Mitglieder, die nach wenigen Jahren auf 300 stiegen. Auch dieser Verein teilte sich in Zweigvereine, deren Obliegenheit ist, sich je einzeln in geregeltem „Briefwechsel" über Fragen, Mittel und Wege der Vereinsthätigkeit auszusprechen. Die eingegangenen Äußerungen wurden sodann vom Vorstand „Ordner" des Vereins zu einem Ganzen verarbeitet, das in die einzelnen Kreise wider hinausgegeben wurde. Dieser geistige Verkehr wurde als sehr ersprießlich empfunden, indem er namentlich eine herzliche Gemeinschaft zwischen Geistlichen und Lehrern herbeiführte. Auch hier wurden Versammlungen der Mitglieder gehalten. Der erste Vereinstag war im Juni 1855 in Leipzig. Hier legte man das Hauptgewicht auf den Religionsunterricht, der nicht schulmäßig sein dürfe, sondern in seelsorgerlicher Hingabe auf Glauben und Gesinnung, auf Zucht des Geistes, hinzuwirken habe. Man fühlte sich in dem Grundgefühl gestärkt, daß der Verein eine wesentlich unter sich verbundene Gemeinschaft sei, auch ohne die sonstigen Vereinsformalitäten.

Der erste Ordner des evang. Schulvereins war Theodor v. Thrämer, Sohn eines Geistlichen bei Dorpat, geb. 1809, gest. 1859, dessen Hauptstreben war, die Jugend für die Arbeit im Reiche Gottes zu gewinnen. Er war zuerst Religionslehrer am Gymnasium in Dorpat, 1855 Mitarbeiter an den Francke'schen Stiftungen in Halle und zuletzt Direktor einer Erziehungsanstalt in Posen. Bei dem Mangel an äußerlicher Organisation des Vereins lag sehr viel an der tüchtigen Persönlichkeit des Ordners. Eine solche fand sich nach dem Tode v. Thrämers im Gymnasiallehrer Dr. Hasper in Mühlhausen, der mit herzlicher Hingabe sich der Vereinsthätigkeit widmete. Er führte die bereits angebahnte Dezentralisation des Vereins herbei, indem er Sektionen bildete und an diese die verschiedenen Seiten des Vereinsamts verteilte, z. B. Beruf des deutschen Volkes, Religion, deutsche Sprache, Familienleben, Musik u. s. w. Der Verein hielt seine Versammlungen in den letzten Jahren in Eisenach, Potsdam, Charlottenburg, Frankfurt a. M., wobei der steigende Eifer für christliche Volksbildung und die Einhelligkeit des Geistes zu großem Danke gegen den Herrn, dem er dient, aber auch die feste Überzeugung zu Tage trat: nicht der Kosmopolitismus, sondern die gegenseitige Achtung und

Anerkennung der Nationalitäten sei die Konsequenz des christlichen Princips, Christentum und Deutschtum seien Mächte, die einen Ehebund mit einander geschlossen haben. Immer mächtiger machte sich das Streben geltend, eine allgemeine christliche Lehrerversammlung deutscher Nation — im Gegensatz zu den gegnerischen Lehrerversammlungen — zustande zu bringen.

Der Verein hat sich mit mehr als 500 Mitgliedern über alle deutschen Länder ausgedehnt und da seine Leitung die Kräfte eines Mannes überstieg, hat sich dem Ordner Dr. Hasper der gleichgesinnte F. W. Dörpfeld, Hauptlehrer in Barmen, Herausgeber des evang. Schulblatts, als Vizeordner beigesellt und brachte ihm nicht nur eine treue Arbeitskraft, sondern überdies noch 300 Bundesgenossen, nämlich die Mitglieder des evang. Lehrervereins in Westfalen und am Niederrhein zu*). Nachdem Dr. Hasper Direktor am Gymnasium in Glogau geworden, hat er zum Nachfolger den Seminaroberlehrer Heine in Köthen gewonnen, der geeignet ist, in seinen Fußstapfen den Verein zu leiten. (Litteratur: Volksschulfreund von E. Bock 1867. Süddeutscher Schulbote 1868.)

Gewissermaßen als eine Fortsetzung dieses Vereins darf der deutsche evangelische Lehrerbund gelten, welcher 1872 zu Hamburg auf Anlaß der dortigen allgemeinen Lehrerversammlung entstand. Damals wie jetzt fand in letztgenannter Versammlung der pädagogische Radikalismus seine Vertretung; im Gegensatz hierzu schlossen sich die Anhänger der christlich-religiösen Erziehung, Lehrer und Lehrerfreunde, zu jenem Lehrerbunde zusammen. Derselbe scheidet von seinen Beratungen die Förderung der äußeren Lehrerstellung grundsätzlich aus und verfolgt einzig den Zweck, unseren Schulen ihre evangelische Einrichtung zu erhalten und den Unterricht im Sinne des biblischen Christentums auszugestalten. In stetigem Wachstum zählte der Bund im Jahre 1885 23 Zweigvereine mit 2131 Mitgliedern; er hält jährliche Versammlungen, deren dreizehnte 1885 zu Göttingen stattfand und unter anderen eine Verwarung für die konfessionelle Volksschule und gegen die auf der letzten deutschen Lehrerversammlung in Darmstadt gepriesene Simultanschule beschloß. Seine Verhandlungen veröffentlicht er in seinen Monatsblättern.

Verwandter Richtung ist der Verein zur Erhaltung der evangelischen Volksschule, welcher 1876 zunächst hauptsächlich für Rheinland und Westfalen gestiftet wurde, um der damals von der Staatsregierung begünstigten und rasch fortschreitenden Verwandlung der konfessionellen Volksschulen in Simultanschulen zu begegnen. Diesen Zweck, welchem er bisher mit Eifer und Erfolg und unter Ausbreitung auf andere Landesteile nachgegangen ist, hält er auch jetzt noch fest, obschon die unmittelbare Gefahr für unsere Volksschule seit dem Eintritt eines anderen Ministers und durch die Belebung des evangelischen Volksbewußtseins erheblich gemindert ist. Über seine Thätigkeit berichtet er in seinen Monatlichen Mitteilungen (Langenberg bei Joost, siebenter Jahrgang 1885).

Auch der evangelische Schulverein in Bayern huldigt einer entschieden christlichen Richtung. Er nahm seinen Anfang 1865 im unterfränkischen Schuldistrikt Castell und gieng aus dem Schoos der dortigen freiwilligen, sämtliche Lehrer des Bezirks umfassenden kirchlich-pädagogischen Schulkonferenz hervor, die sich zur Aufgabe gemacht hat, unter den Lehrern amtsbrüderliche Gemeinschaft zu pflegen und Freudigkeit und Tüchtigkeit im Berufe zu fördern, auf die Zeiterscheinungen im Gebiete des Schulwesens acht zu haben und das Martinsstift zu Rüdenhausen, das zur Hülfe bedürftiger Lehrerwitwen und -Waisen gegründet wurde, zu unterstützen. Im Herbst 1866 erweiterte sich die Konferenz zum „evangelischen Schulverein in Bayern" und organisierte sich

*) Solche kleinere Herden, die sich unter den einen Oberhirten stellen, mögen noch da und dort im deutschen Vaterland im Stillen sich finden, wie z. B. in Kornthal bei Stuttgart eine solche Lehrergemeinschaft von etwa 200 Personen, welche die äußerliche Verbindung mit dem württembergischen Volksschullehrerverein noch bestehen läßt, sich jährlich zweimal versammelt.

durch Wahl eines Ausschusses von 6 Gliedern, 1 Geistlichen und 5 Lehrern. Der Zweck des Vereins ist: Erhaltung und Förderung des Volksschulwesens auf seinem geschichtlichen christlichen Grunde, wonach Kirche und Schule, Christentum und Volksbildung durch ein göttliches Band verknüpft sind. Seine Mitglieder, die sich schon im folgenden Jahre auf 36 Lehrer und 40 Geistliche und andere Schulfreunde beliefen, sind Männer, die im Sinne des evangelisch-lutherischen Bekenntnisses in Einheit des Geistes an der christlichen Volksschule arbeiten. Die Vereinsgeschäfte besorgen 1 Ordner und 2 Sekretäre. Der evang. Schulverein in Bayern nimmt ausgesprochenermaßen eine Kampfstellung ein gegen die widerchristlichen Zeitrichtungen, besonders den bayerischen Lehrerverein, der die Trennung der Schule von der Kirche anstrebt, und die Kirchendiener von sich ausschließt, auch dem jungen Verein durch Schmähungen bereits die Feuerprobe bereitet hat. Er richtet daher seine Hauptthätigkeit a. auf Bekämpfung aller unchristlichen Anforderungen an die Volksschule und Lehrerbildung, b. gegenseitige Stärkung und Förderung in der Tüchtigkeit für christlichen Unterricht und christliche Erziehung mittelst persönlicher Vereinigung. Zur Belebung der Vereinsthätigkeit hat er sich ein Organ gegründet: Korrespondenzblatt des evang. Schulvereins in Bayern, vom Juli 1867 an. Dasselbe dient zunächst den Vereinsgliedern, die sich in 16 Zweigvereine in ähnlicher Organisation, wie der Hauptverein sie sich gegeben hat, verteilen, zum Sprechsaal über die vorgelegten pädagogischen Fragen, in welchem die in einem Gesamtbericht zusammengefaßten Antworten den einzelnen Kreisen wider mitgeteilt werden. Man sieht, daß dieser Verein vieles mit dem norddeutschen evangelischen Schulverein gemein hat. (Litteratur: Korrespondenzblatt des evang. Schulvereins in Bayern.)

Die gleichartigen Bestrebungen dieser einzelnen Vereine finden ihre gemeinsame Vertretung und Förderung in dem Deutschen evangelischen Schulkongreß, welcher auf dem Grunde christlichen Glaubens und christlicher Sitte für die Freunde des evangelisch-christlichen Schulwesens ohne Unterschied der politischen oder kirchenpolitischen Stellung zum ersten Male 1882 in Frankfurt a. M. zusammentrat. Grund der Entstehung ist auch für ihn die Absicht gewesen, gegen die durch die großherzoglich hessische und badische Gesetzgebung begünstigte und auf den allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen in Hamburg 1880 und in Karlsruhe 1881 verherrlichte Simultan- oder einheitliche Staatsschule und für die sehr gefährdete, in Baden eigentlich gesetzlich gehinderte Konfessionsschule alle evangelisch gesinnte Freunde des Schulwesens zu gemeinsamer Arbeit zu sammeln. Der Kongreß hat sich bis jetzt dreimal (1882 in Frankfurt, 1883 in Kassel, 1884 in Stuttgart) versammelt; seine Verhandlungen, veröffentlicht in seinen zu Frankfurt erschienenen Denkschriften, zeugen von Eifer und Selbstvertrauen. Durch Anfügung einer besonderen Delegiertenversammlung, in welcher neben seinem Vorstande auch die einzelnen Zweigvereine und selbst die Herausgeber der Schulzeitungen verwandter Richtung vertreten sind, sucht er sich einen stetigeren und festeren Zusammenhalt zu schaffen; er nimmt auch die höheren Schulen in seinen Arbeitskreis auf.

**Freihofer †** (ergänzt durch **Merz** und **Schrader**).

**Schulverfassung.** Sofern unter Schulverfassung die geordneten Einrichtungen zum Zweck der Gründung, Erhaltung und Leitung der Schule zu verstehen sind, ist hierüber schon unter anderen Artikeln dieses Werks, insbesondere unter Schulgesetz, Schulgesetze, Schulordnung und Schulregiment gehandelt worden, welche zu vergleichen sind.

Die Redaktion.

**Schulvermögen und dessen Verwaltung*).** Schon lange vor der Reformation wurden von Stiftern, Klöstern und Kirchen Schulen gegründet und unterhalten (s. Bd. II,

*) Der obige Artikel hat zunächst die höheren Schulen und die Verwaltung ihres Vermögens im Auge, läßt aber auf die Volksschule und deren Vermögen vollkommen analoge Anwendung zu. Ebenso werden sich die Modifikationen, welche das Rechnungswesen in einem nichtpreußischen Lande bedingt, von selbst ergeben. D. Red.

S. 818 f.), die indes mehr rein kirchlichen Zwecken und zur Heranbildung geistlicher Kräfte, als dem Zweck der Verbreitung allgemeiner und höherer Volksbildung dienten. Mit der kräftigeren Entwickelung des Bürgertums fühlten auch die Städte das Bedürfnis, den Kindern ihrer Mitbürger die für das praktische Leben nötige Vorbildung im Lesen, Rechnen und Schreiben, auch öfters im Latein durch Errichtung von Schulen zu geben (s. Bd. II, S. 281 f.); allein alle diese Schulen erscheinen mehr oder minder nur als dürftige, abhängige Pfleglinge, denen ein eigenes Lebensprincip nicht innewohnte, und die meistens daher im 16. Jahrhundert im ärmlichsten und verkommensten Zustande vorgefunden wurden. — Den größten Antrieb zur Erneuerung und Widergeburt ebenso wie der Kirche, so auch der Schule gab die Reformation und die damit gleichen Schritt gehende Widererweckung der klassischen Studien. Überall drangen die Reformatoren auf Errichtung hauptsächlich von sogenannten lateinischen Schulen, um ebenso tüchtige Diener und Stützen des Evangeliums und seiner Kirche, als des Staats- und Volkslebens zu bilden, die christlich-religiöse Erziehung des Volkes zu schaffen und zu heben und der Schule, die bisher in der Regel zu einer bloßen ancilla ecclesiae herabgewürdigt war, den Charakter einer erbberechtigten filia zu geben.

Wenn wir in der nachfolgenden Darstellung des Schulvermögens und seiner Verwaltung nun vorzugsweise unsere höheren Schulanstalten, besonders die Gymnasien, ins Auge fassen, so geschieht es, weil sie uns mehr als andere moderne Bildungsanstalten schon seit drei Jahrhunderten in fester selbständiger Gestalt entgegentreten und ihre Geschichte uns am deutlichsten den Bildungs- und Entwickelungsgang zeigt, den sie auch hinsichts ihres Vermögens bereits durchgemacht haben und aus dem wir lernen können, was daran auch für jetzt und die Zukunft zu nützen und zu meiden ist. Wir verweisen hierbei zugleich auf den Art.: „Errichtung und Erhaltung der Schulen Bd. II, S. 277 ff.

I. Fundation. Die Reformatoren fanden bei Fürsten, Ritterschaft, Ständen und Städten die kräftigste Unterstützung in Förderung ihres neubeginnenden Schulwerkes; die evangelisch gewordenen Stifter, die aufgehobenen Klöster und andere eingezogene geistliche Güter boten manigfache Mittel, für evangelische Kirche und Schule zu wirken, und in der Regel wurden durch besondere Stiftungsbriefe der Landesherren und Vereinbarungen derselben mit den Ständen, Stiftern und Städten die neuen Schulen fundiert und ihr Vermögen durch bestimmte überwiesene Einkünfte festgesetzt. Teils wurde Kirchen-, Kloster- und sonstiges geistliches Vermögen zu besonderen allgemeinen Schulfonds zusammengeschlagen, die den neuerrichteten oder schon bestehenden und reorganisierten Schulen teils nach Bedürfnis oder feste Zuschüsse gewährten. Am entschiedensten gieng darin die kursächsische Landesregierung vor, nachdem das regierende Haus zur katholischen Kirche übergetreten war, die Landesbevölkerung aber zur evangelischen Lehre sich bekannte, indem sie verordnete: „Der evangelischen Kirchengemeinschaft in den kursächsischen Ländern steht ein ausschließliches Eigentumsrecht auf alle, ihr seit der Reformation gewidmete, geistliche Stiftungen und deren Vermögen zu. Es dürfen ihr daher diese Stiftungen und deren Vermögen und Einkünfte unter keinem Vorwand entzogen oder zu andern Zwecken verwendet werden. Zu den evangelischen geistlichen Stiftungen werden alle Kirchen, Schulen, Seminarien und Hospitäler nebst den Universitätsstiftungen, Armen- und Waisenhäusern, Stipendien und andere fromme Stiftungen gerechnet. Sie bestehen im Staate als „moralische Personen mit allgemeinen und privilegierten Eigentumsrechten“ (siehe Pinder, Sächsisches Provinzialrecht. Leipzig. Voß. 1836. T. I, § 1398, 1399, 1401, 1402. Die gesetzlichen Nachweise s. T. II, S. 324, 325). Wir erkennen hieraus, daß, während vor der Reformation sich die Kirche als die allein berechtigte Eigentümerin ihres Vermögens erkannte, welches zunächst für ihre rein kirchlichen und Kultuszwecke und ihre Diener zu verwenden sei, und sie den Schulen und anderen nicht auf besonderen Stiftungen beruhenden Wolthätigkeits-

anſtalten nur die Broſamen von des Herrn Tiſche zuwarf, die ſie dürftig genug abmaß, in dieſer Geſetzgebung, dem Geiſte der Reformation gemäß, der Begriff „Kirche“ auch die Schule im weiteſten Sinne als integrierenden Teil umfaßte; und es iſt ein bedauerlicher Anachronismus, wenn auch jetzt noch hin und wider evangeliſche Konſiſtorien in proteſtantiſchen Landen den Begriff „Kirche“ im altkatholiſchen engeren Sinne faſſen und es für eine Spoliation des kirchlichen Vermögens erachten, wenn daraus auch für die Schule geſorgt werden ſoll: wozu freilich der allgemeine, aber doch ſehr vieldeutige Ruf nach Trennung der Kirche vom Staat und Trennung der Schule von der Kirche ihnen Anlaß und Anhalt gegeben hat. — Nach dieſer Widmung eines gewiſſen Vermögenskomplexes zu einer beſtimmten Schule bedingte ſich auch der chriſtlich-konfeſſionelle Charakter derſelben als katholiſche, evangeliſche und zwar dieſe wider als lutheriſche oder reformierte, oder endlich als chriſtlichſimultane Anſtalten, welches letztere Zwitterweſen jedoch der neueren Zeit angehört; und dieſer konfeſſionelle Charakter iſt auch für die Wahl der Direktoren und Lehrer, ſowie der Mitglieder der unmittelbaren Verwaltungs- und Aufſichtsinſtanz maßgebend. Er bedingte ſich ebenſo durch die Konfeſſion und den Willen des Stifters und Fundators der Schule, ſei dieſer nun der Landesherr, ein geiſtliches Stift, Domkapitel, eine Kirche, Stadt, Korporation oder Privatperſon, welche durch die Gründung ſich auch das Patronat über die Anſtalt mit Fug erwarb. Bei dem unverſtändigen, wüſten Geſchrei nach konfeſſionsloſen Schulen bleibt in der Regel außer acht, daß dieſe Anſtalten eben ſtiftungsmäßig erhalten bleiben müſſen, wenn ihnen der Anſpruch auf ihr Vermögen verbleiben ſoll, und ohne die Zuſtimmung aber berechtigten Faktoren in dem ſtiftungsmäßigen Charakter der Anſtalt nichts geändert werden kann.

Bis gegen die Mitte des vorigen Jahrhunderts war die Freiheit der Patrone in den inneren und äußeren Schuleinrichtungen durch Anordnungen der Staatsbehörden wenig beſchränkt. Am thätigſten griff auch hier ſchon früh die kurſächſiſche Regierung durch ihre Schulreglements ein, die auch für andere Staaten maßgebend wurden. In Preußen nahm ſeit König Friedrich Wilhelm I. der Staat das Recht, allgemein bindende Vorſchriften für das innere und äußere Schulweſen zu erlaſſen und deren Befolgung zu kontrolieren, in ausgedehnterem Maße in Anſpruch, und das von Friedrich II. erlaſſene und 1794 von Friedrich Wilhelm II. publicierte „Allgemeine Landrecht“ fixiert dieſen Anſpruch, indem es die öffentlichen höheren Schulanſtalten für Staatsanſtalten und die Lehrer an Gymnaſien und höheren Schulanſtalten für Beamte des Staats erklärt (ſ. A. L. R. Teil II, Tit. 12), und hierin iſt auch durch die Verfaſſung vom 31. Januar 1850 nichts geändert. Zugleich legte dasſelbe, dem Impuls der älteren kurſächſiſchen Geſetzgebung folgend, und dem oben bemerkten Charakter der höheren Schulen entſprechend, ihnen die äußeren Rechte der Korporationen bei. Hierdurch erhielten ſie das nicht hoch genug zu ſchätzende Recht ſelbſtändiger juriſtiſcher Perſönlichkeit, gewannen das Recht, Grundeigentum und ſonſtiges eignes Vermögen zu erwerben und zu ihrem eignen Zweck zu behalten und zu verwenden, ſowie gegen dritte, ja ſelbſt gegen ihre Fundatoren und Patrone im Rechtswege zu verteidigen. Die Geſchichte lehrt uns, daß während der Kalamitäten des 30jährigen Krieges und nach demſelben z. B. viele Städte nicht müßig waren, das mit Freudigkeit beim Anbruch der Reformation den Schulen gewidmete Vermögen ganz oder teilweiſe im Drange der Not und bei der Entvölkerung der Schulen zur Kämmerei wider einzuziehen, und manche Städte, vielleicht auch Staaten erfreuen ſich noch des Beſitzes dieſes ungerechten Gutes; dieſer korporative Charakter ſchützte in den Zeiten der franzöſiſchen Fremdherrſchaft im ehemaligen Königreich Weſtfalen eine Menge Schulen vor der Einziehung ihres Vermögens zu den Staatsgütern, indem ſie als zum Beſitz berechtigte Privatperſonen ſich legitimieren konnten; und wenn ihnen auch manches widerrechtlich entriſſen ward — die Hauptſubſtanz wurde doch gerettet.

In neueſter Zeit hat die Vermehrung der Bevölkerung, der wachſende Wolſtand

und der weiter verbreitete Bildungstrieb die Errichtung neuer höherer Schulanstalten hervorgerufen und es ist, wenigstens in Preußen, bei den Gymnasien der Grundsatz festgehalten und in Ausführung gebracht, daß durch ein besonderes Statut die Fortdauer der Schule in ihrem äußeren Bestande gesichert, und zwar von den sie errichtenden Städten zur Fundation ein gewisser Zuschuß als Minimum gewährt werden muß. Eine solche Bestimmung ist für das Gedeihen der Anstalt und ihre Fortentwickelung von hoher Wichtigkeit. Denn es sind Fälle vorgekommen, daß früher Städte, ja selbst Domkapitel, nur den erforderlichen Zuschuß nach Bedürfnis leisteten, daß aber durch erhöhte Schulgelder und gestiegene Schülerfrequenz die Schule als solche nicht bloß soviel erwarb, daß sie ihre Bedürfnisse deckte, sondern noch Überschüsse erzielte, die nun aber die Patrone zu ihrem Ärar einzogen, und so die Schule zur melkenden Kuh für die Kämmereien u. s. w. machten. Um hier dem Eigennutz und engherziger Finanzwirtschaft den Riegel vorzuschieben und die Selbständigkeit des Schulvermögens zu wahren, ist es wolgethan, darauf zu dringen (und wo es geschehen ist, hat es wolthätigen Erfolg gehabt), daß die Schulkasse abgesondert von den Kämmerei- oder sonstigen Patronatskassen geführt wird, um mit Energie darauf halten zu können, daß die Schule ihren eigenen Erwerb sich erhält, auch vermehrte Fonds zur zweckmäßigen Aufbesserung ansammelt, ohne den Bedürfniszuschuß des Patrons zu steigern, so daß auch diesem jenes Verfahren nur zum Vorteil gereicht. Es haben ferner die Gymnasien, insbesondere in den mittleren und kleinen Städten, wo sie fundiert sind, mit der oft vorherrschenden Ansicht des mittleren Bürgerstandes daselbst und der meistens aus ihm hervorgehenden Vertreter der Bürgerschaft (Stadtverordneten, Ratmänner u. s. w.) zu kämpfen, daß die Gymnasien, als einem nicht speziell auf die Einwohner der Stadt beschränkten, sondern einem allgemeinen höheren Zweck dienend, für die Stadt vielmehr eine Last, als eine Zier oder Wolthat seien, wozu sie eigentlich gar nichts beizutragen hätten, und daher, wenn es sich um Erhöhung von Zuschüssen handelt, in engherzigster Weise knausern oder sie ganz zurückweisen, während sie in der Regel für Volks- und Realschulen die Freigebigkeit selbst sind; und nur erst, wenn mit Aufhebung und Verlegung des Gymnasiums an einen andern einsichtigeren Ort gedroht wurde, begriffen sie, daß das Gymnasium doch ihrer Stadt nicht bloß eine nicht zu verachtende Cirkulationsrente, die den Etat desselben weit übersteigt, besonders durch die auswärtigen Schüler und deren Verkehr mit ihren Angehörigen zuführt und vielen Bewohnern und Gewerben guten Erwerb verschafft, sondern auch sehr vielen Bürgern die Erziehung ihrer Söhne weit höher zu stehen käme, wenn sie sie auswärts auf einer höheren Schule unterbringen müßten. Um das Gymnasium gegen solche Opposition eines bornierten Spießbürgertums, wovon ich flagrante Beispiele anführen könnte, zu sichern, wird es daher überall geraten sein, die Anstalt möglichst unabhängig von wandelbaren Bedürfniszuschüssen zu stellen, deren Erhöhung die Zustimmung dieser städtischen Vertretung beim Stadtbudget erfordert, obwol die Magistratsmitglieder in der Regel allerdings ein besseres Einsehen für höhere Schulbildung haben. — Aus gleichem Grunde haben die Anstalten aber auch nach Unabhängigkeit von Staatszuschüssen zu streben, sofern diese durch das Budget des Unterrichtsministeriums, und dieses wider durch wandelbare Kammermajoritäten und allgemeine politische Verhältnisse bedingt werden, die leicht lähmend auf das Gedeihen der nicht auf eigenen Fonds ruhenden Anstalten einwirken.

Als im Jahre 1848 ein lautes Geschrei nach Realbildung sich erhob, waren mehrere Städte eifrigst bemüht, dem Rufe nachzugeben und mit den bisherigen Gymnasien sogenannte Realklassen bis zur Prima hinauf zu verbinden. Bald aber erkannten sie, daß ihnen die Schüler in den oberen Realklassen fehlten, und der kostbare Apparat ward ihnen zu teuer. Mit mehr Erfolg sind in Preußen die Städte auf Gründung neuer Realschulen erster Ordnung losgegangen, aber es ist Inkonsequenz und für einen Fehler zu erachten, wenn nicht auch hier wie bei den Gymnasien ihre Existenz durch Gründungsstatute genügend gesichert wird, und die nachteiligen Folgen dieser Unterlassung

werden nicht ausbleiben; denn eine Schule ist nicht wie ein Handlungskomptoir, das sich heute eröffnet und morgen schließt, sondern sie muß eine dauernde Anstalt für alle Zukunft sein, wenn aus ihr sich ein gesegnetes Leben für alle Zukunft entwickeln soll.

II. Patronat. Der Gründer einer Schulstiftung, welcher sie zugleich aus seinen Mitteln dotiert, erwirbt damit zugleich das Patronat über dieselbe, d. h. das Recht der Vertretung in ihren korporativen, Ehren- und Vermögensrechten, mit der daran geknüpften Pflicht, für die Erfüllung ihres stiftungsmäßigen Zweckes und die Verwaltung und Erhaltung ihres Vermögens zu sorgen, damit sie in vorschriftmäßigem Zustand und in erfolgreicher Leistungsfähigkeit erhalten werde. Wird diese Pflicht vernachlässigt oder werden die erforderlichen Mittel verweigert, so ist der Staat von Aufsichtswegen berechtigt, dem Gymnasium seine ihm als solchem zustehenden Berechtigungen (Abiturientenprüfungen u. s. w.) zu entziehen, es in eine geringere Ordnung herabzusetzen, oder seine Aufhebung anzuordnen, sofern der Schule nicht ein Rechtstitel zur Seite steht, den Patron über die Dotation hinaus auf Leistung des Nötigen zu verklagen. Die Kollatur der Direktor- und Lehrerstellen gebührt dem Patron, wenn auch die Prüfung der Qualifikation der vorgeschlagenen Kandidaten der Staatsaufsichtsbehörde zusteht. Seitdem die Staatsregierung die Regelung des Schulwesens überhaupt vor sich gezogen hat, erstreckt sich die Thätigkeit und Wirksamkeit der Patrone in der Hauptsache nur auf die äußeren Angelegenheiten der Schule, Vigilanz auf die Führung der Lehrer und Sorge für pädagogische Disciplin der Schüler. In den meisten Städten werden die Patronatsrechte über die höheren Schulen unmittelbar vom Magistrat wargenommen, der sich in neuerer Zeit in mehreren größeren Städten behufs der Vorberatung aller Schulangelegenheiten durch einen Stadtschulrat als technisches Mitglied verstärkt hat. Die Stadtverordnetenversammlungen als solche sind bei der Verwaltung der Schulen, abgesehen von den den städtischen Haushalt berührenden finanziellen Angelegenheiten derselben, nicht beteiligt, und so werden auch die Vokationen der Lehrer vom Magistrat ohne Konkurrenz der Stadtverordneten vollzogen; in Preußen ernennt oder bestätigt jedoch der König die Direktoren der Gymnasien. Auch einer Korporation (z. B. Domkapitel) kann stiftungsmäßig das Patronat zustehen; ebenso haben bei mehreren Schulen auch Kirchengemeinden Anteil am Patronat und sind dabei durch ihre Pfarrer und einige Gemeindeglieder vertreten. Auch fehlt es nicht an Schulen, die auf Familienstiftungen beruhen, deren Patronat ein Familienglied (z. B. bei den Klosterschulen Roßleben und Donndorf unter dem Titel eines Erbadministrators) mit ausgedehnten Verwaltungsrechten ausübt.

Das landesherrliche Kompatronat entsteht in Preußen in der Regel dadurch, daß der Staat auf Grund der von ihm für eine Schulanstalt geleisteten Zuschüsse eine Beteiligung an dem Patronat in Anspruch nimmt, und diese Beteiligung conditio sine qua non des bewilligten Zuschusses ist. Die Kabinettsordre vom 10. Januar 1817 bestimmt, daß dieses Kompatronat durch besondere Lokalkommissarien ausgeübt werden soll, denen eine Mitwirkung in der Verwaltung der betreffenden Schule z. B. bei Ausführung von Bauten, Gründung und Verbesserung von Lehrerstellen, Vermehrung der Bibliothek und des Lehrapparats, bei Abnahme und Prüfung der Rechnungen, Prüfung und Begutachtung der Etatsentwürfe u. s. w. zusteht. Wo ein besonderes Schulkuratorium besteht, ist der landesherrliche Kompatronatskommissarius Mitglied desselben; er ist auf solche Weise in der Lage, bei allen Verhandlungen der Staatsbehörden mit der städtischen Patronatsbehörde eine dem Interesse der betreffenden Schule förderliche Vermittlung eintreten zu lassen. Die nächste Aufgabe der Kompatronatskommissarien ist, den Staatsbehörden Gewähr dafür zu geben, daß die Zuschüsse aus Staatsfonds bestimmungsmäßig verwendet werden. Um diesen Zweck zu erreichen, muß demselben ein fortlaufender berechtigter Anteil an der gesamten verwaltenden Thätigkeit der Patronatsbehörde eingeräumt werden, und hat er auch bei Lehrerpersonalfragen sein Gutachten der Staatsbehörde vorzutragen. Eine Beschränkung der Patronatsrechte ist damit nicht beabsichtigt; allein ebensowenig soll die Errichtung eines Kompatronats die Verpflich-

tung zu weiteren Leistungen über die bewilligte Summe hinaus für die Staatskasse involvieren.

Während bei den landesherrlichen Anstalten die ressortmäßige Staatsbehörde die Vermögensverwaltung als Verwaltungs- und zugleich Aufsichtsbehörde allein ordnet, pflegen die Privatpatrone, sei es auf Grund besonderer Stiftungsbestimmungen und Statuten oder sonstiger Beschlüsse, sich zu den Patronatsgeschäften der Mitwirkung und des Beirates von Schuldeputationen, Kuratorien, oder sonstiger, nach besonderen Grundsätzen zusammengesetzter Kollegien zu bedienen, deren Geschäftskreis und Funktion speziell geregelt ist, und ergiebt sich daraus, daß

III. die Lokalverwaltung der höheren Schulen zu allen Zeiten eine sehr verschiedene gewesen und noch ist, je nachdem eine Anstalt zufolge ihrer Stiftung oder geschichtlichen Entwickelung unter landesherrlichem oder Privatpatronat oder unter einem aus beiden gemischten Patronate steht. In allen Fällen, die Patronatsbehörde sei zusammengesetzt wie sie wolle, ist ihr jedoch der Rechnungsführer untergeordnet, der dem Patron, resp. der verwaltenden Staatsbehörde Rechnung abzulegen hat, die von diesen revidiert und dechargiert wird. Ist die Vermögensverwaltung einfach, hat die Anstalt ohne erheblichen Landbesitz nur Kapitalzinsen, Zuschüsse und Schulgelder zu erheben, so ist es geraten, mit der Kassenführung den Direktor oder einen dazu geeigneten Lehrer gegen besondere Remuneration zu betrauen, indem so innerhalb der Schule selbst das Organ vorhanden ist, um neben der Bemerkung von äußeren Bedürfnissen und Mängeln auch zugleich auf die Geldmittel Bedacht zu nehmen, wie ihnen etwa durch Ersparnisse in anderen Punkten abzuhelfen sei. Gehören jedoch zum Vermögen ganze Landgüter oder zerstückelter Grundbesitz von bedeutendem Umfange, verschiedenartige Berechtigungen und Hebungen an Grundzinsen und Renten von einer Menge Zinspflichtiger, über welche genaue Grundbücher, Prästationstabellen und jährlich zu erneuernde Heberegister gehalten und fortgeführt werden müssen, so übersteigt die damit verbundene Arbeit und vielseitige Schreiberei, sowie die nötige Sach- und Geschäftskenntnis die Kräfte des Direktors oder eines Lehrers, der dadurch nur von seinem höheren Beruf würde abgezogen werden; und es ist ein besonderer Verwaltungsbeamter (Rentmeister, Prokurator ꝛc.) anzustellen, der seine ganze Thätigkeit dem Amte widmen kann und dem unter Umständen noch ein Controleur und Kassendiener wird beizuordnen sein. Von diesem ersten Rechnungsführer oder Verwaltungsbeamten, der für die Ordnung, Redlichkeit und Richtigkeit der ganzen Verwaltung einzustehen hat, ist aber nicht bloß die nötige Sachkenntnis im Rechnungswesen, sondern auch eine weitere administrative und besonders juristische Bildung zu fordern, da gewiß zwei Dritteile seiner amtlichen Geschäfte beim Kapital-, Land- und Rentenbesitz eine rechtliche Seite darbieten und bei den Verhandlungen juristische Kautelen zu beachten sind, die dem Philologen in seiner Vorbildung fremd bleiben. — Bei kleinen einfachen Kassen wird es genügen, dem Rechnungsführer eine gewöhnliche Instruktion zur Rechnungsführung zu geben, innerhalb deren er sich zu bewegen hat. Begreift aber das Schulvermögen ganze Landgüter und sonstige komplicierte Einnahmen in sich, ist damit vollends ein Alumnat mit seinen manigfachen Bedürfnissen und Rücksichten verbunden, erfordert die Unterhaltung der Schul- und Ökonomiegebäude eine umfassende Thätigkeit, wozu ein besonderer Schulbaubeamter die technischen Arbeiten zu besorgen hat, sind polizeiliche, kommunale und kirchenpatronatische Gerechtsame auszuüben, die einen steten Verkehr mit anderen Behörden und Privaten erfordern, so muß dem Lokalbeamten ein ausgedehnteres Verwaltungsgebiet gegeben und dabei ausgedrückt werden, inwieweit er darin sich selbständig auf seine Verantwortung bewegen darf, und in welchen Fällen er über die Sache der vorgesetzten Behörde Bericht erstatten und Bescheidung abwarten muß. Als leitender Grundsatz muß aber in der ganzen Verwaltung für ihn maßgebend sein, daß ihm die Administration niemals Selbstzweck sein darf, sondern er sich den obersten Zwecken des Instituts als höherer Bildungs- und Erziehungsanstalt für die Jugend, so viel an ihm ist, dienend und fördernd anschließen muß.

Diesen höheren Zweck hat vorzugsweise der Direktor der Schule zu verfolgen; aber es ist eine wichtige und nicht leichte Aufgabe, die Grenzen der Befugnisse des Direktors und Güterverwalters, in denen sich jeder selbständig bewegen darf, so abzumessen und festzustellen, daß Differenzen und Reibungen vermieden werden, da jeder der Beteiligten gern zu Übergriffen geneigt sein und nach Alleinherrschaft streben möchte, um sich als den ersten darzustellen. Wo beiderlei Interessen kollidieren oder eine Vereinigung nicht stattfindet, ist natürlich von beiden gemeinschaftlich der Fall der vorgesetzten Behörde zur Entscheidung vorzutragen. Als Beispiel sei gestattet, die Instruktion des Güterverwalters (Prokurators) der Landesschule Pforta, die eine sehr ausgedehnte und komplicierte Güterverwaltung hat, anzuführen.

„Zu dem Geschäftskreis der Landesschule Pforta gehören im allgemeinen folgende Gegenstände: I. Die Aufsicht über die in die Güterverwaltung der Landesschule einschlagenden Rechts- und Eigentumsverhältnisse, einschließlich der Verwaltung und Warnehmung der grundherrlichen Gerechtsame. II. Die obere Leitung und Aufsicht über das gesamte Kassen- und Rechnungswesen der Landesschule. III. Die Polizeiverwaltung über Pforta und die Schulgüter Cuculau und Fränkenau, und zwar in Pforta gemeinschaftlich mit dem Rektor. IV. Die Koinspektion bei der Kirche zu Pforta und bei den Kirchen und Schulen derjenigen Ortschaften, über welche der Landesschule das Patronatrecht zusteht (die Kircheninspektion bilden der Rektor, Prokurator und geistliche Inspektor, der zugleich Pfarrer und Professor in Pforta ist). — § 1. Der Prokurator fungiert in allen dahin einschlagenden vom k. Provinzialschulkollegio (als Verwaltungs- und Aufsichtsbehörde) unmittelbar betriebenen Angelegenheiten als deren Commissarius perpetuus in Gemäßheit dieser allgemeinen oder der ihm in den einzelnen Fällen besonders zu erteilenden Instruktion. § 2. Der Rektor ist der erste Beamte der Schule, und hat er dieselbe sowohl bei Ausübung von Ehrenrechten, als bei sonstigen feierlichen Veranlassungen zu repräsentieren und zu vertreten. Ihm liegt ferner die obere Leitung der Verwaltung der inneren Angelegenheiten des Instituts als Lehr- und Erziehungsanstalt der Jugend ob, und ist er der Vorgesetzte sowol der Lehrer, als auch sämtlicher für die Verwaltung der inneren Angelegenheiten angestellten Beamten. Als solchen hat ihn auch der Prokurator in den hier bezeichneten Angelegenheiten zu beachten. Im übrigen aber fungiert der Prokurator unabhängig vom Rektor als Verwalter des gesamten Vermögens der Landesschule und als Vertreter derselben in den dahin einschlagenden äußeren Angelegenheiten . . . § 3. Zu der vom Rektor ressortierenden Verwaltung der inneren Angelegenheiten gehört außer den rein didaktischen und Disziplinarangelegenheiten der Landesschule als höherer Bildungsanstalt für die Jugend insbesondere auch die Anschaffung und Unterhaltung der Lehrmittel und Utensilien und die Anordnung solcher kleinen Einrichtungen und Vorkehrungen im Interesse des Unterrichts, der Disziplin und Erziehung, welche bestimmungsmäßig ohne jedesmalige spezielle Genehmigung des k. Provinzialschulkollegiums getroffen werden können (insbesondere die Aufsicht über das Schulinventar und die Utensilien und deren Unterhaltung, die Reinlichkeit, Hauspolizei im Schulhause, den Schulgarten, Turnplatz, Schwimmanstalt und deren Unterhaltung, Schülerfestlichkeiten, kleine Bauten in den Schulräumen bis zu 5 Thlr. jede einzeln genommen — als innerhalb der im Etat dafür zur Ausgabe stehenden Summen, und der Prokuratur hat darüber zu wachen, daß dieselben nicht überschritten werden). — Sollten Fälle eintreten, wo die dem Prokurator unabhängig vom Rektor übertragene Vermögensverwaltung zugleich die inneren Angelegenheiten der Schule als Bildungsanstalt berührt und darauf Einfluß äußert (z. B. Bauten im Schulhause und in Pforta überhaupt), so hat der Prokurator mit dem Rektor darüber Rücksprache zu nehmen und in den geeigneten Fällen oder bei widersprechenden Ansichten mit dem Rektor gemeinschaftlichen Bericht an das k. Provinzialschulkollegium zu erstatten, außerdem aber auch auf Erfordern des Rektors demselben über die äußeren Angelegenheiten der Landesschule bereitwillig mündliche Auskunft zu geben. Ein amtlicher Schriftwechsel zwischen beiden findet in der Regel nicht statt; die diesfälligen Geschäfte sind

vielmehr soweit thunlich durch mündliche Rücksprache abzumachen. Dem Rektor sind, wenn er von einer Angelegenheit näher sich zu informieren wünscht, die betreffenden Akten zur Einsicht vorzulegen u. s. w. — Unter dem Prokurator steht der Rendant, der Kassenschreiber und Kassendiener."

IV. Der Etat bildet die Grundlage der ganzen Verwaltung und Rechnungsführung. Er hat in Einnahme nicht bloß sämtliche Einnahmeposten, nach den verschiedenen Titeln derselben geordnet, teils einzeln, teils in summarischer Zusammenfassung (z. B. Getreiderenten, Geldzinsen, Accidentien u. dgl.), sondern auch die Posten nachrichtlich aufzuführen, welche zur Zeit noch nicht zur Erhebung kommen können, z. B. dem Institut vermachte Legate, die erst nach Ableben der Nießbraucher der Verlassenschaft zur Hebung kommen; und ist bei jeder Position der Fälligkeitstermin der Erhebung, und wenn die Einnahme eine bestimmte Verwendung hat, auch dies mit Hinweisung auf den betreffenden Ausgabetitel zu vermerken: so daß aus dem Etat die vollkommenste Einsicht über die gesamte Vermögenssubstanz, deren Einkommen und dessen Verwendung gewonnen werden kann. Ebenso muß die Ausgabe sämtliche in Frage kommenden Positionen enthalten, die entweder nach ihrer Bestimmung in der Summe feststehend, oder je nach ihrer Natur wandelbar, nach drei oder mehrjährigem Durchschnitt, z. B. bei den sogenannten sächlichen Titeln, Utensilien, Unterrichtsmitteln, Heizung, Beleuchtung u. dgl. zu berechnen, nachzuweisen und auszuwerfen sind. In „Wiese, höheres Schulwesen in Preußen. Berlin, Wiegandt und Grieben", S. 643 ist das Schema eines ziemlich komplizierten Gymnasialetats mitgeteilt. — Im Etat muß Einnahme und Ausgabe balancieren, und wo letztere die erstere übersteigt, ist die Balance durch Erhöhung des Bedürfniszuschusses herzustellen. Die Entwerfung des jährlich oder für eine bestimmte Periode festzusetzenden Etats erfolgt von der Lokalverwaltung, die Revision und Festsetzung von der kompetenten Patronatsbehörde, oder von dem, von derselben statutarisch delegierten Faktor (Kuratorium, Verwaltungsrat), oder wo Staatszuschüsse gegeben werden, von der Staatsbehörde. Dieser sind aber auch die Etats der Privatpatronatsgymnasien zur Kenntnisnahme vorzulegen, damit sie darnach beurteile, ob die gebotenen Mittel zur Erreichung des Anstaltszweckes ausreichen, oder wo und inwieweit sie zu ergänzen sind; sie bedarf aber auch einer vollständigen Übersicht der Gehaltsverhältnisse der Lehrer bei allen Anstalten, um dieselben bei deren Versetzungen und Beförderungen beachten zu können. Bei Vorlegung eines neuen Etatsentwurfes ist jede Abänderung des vorigen Etats durch die betreffende Verfügung der vorgesetzten Behörde zu belegen, und die Lokalverwaltung darf eigenmächtige Abänderungen auch während der Etatsperiode sich nicht erlauben.

Die Jahresrechnung wird auf Grund des Etats gelegt, es müssen daher darin die Etatspositionen in Einnahme und Ausgabe zum Soll vorgetragen, und der Zu- und Abgang gegen die Wirklichkeit rechnungsmäßig justifiziert werden. Zu andern Zwecken und an andere Personen, als die im Etat speziell bezeichnet sind, darf der Rechnungsführer ohne höhere Genehmigung nicht Zahlung leisten, und ebenso muß er Anzeige machen, wenn die Sollausgabe eines Titels erreicht ist, indem er ohne Genehmigung die Summe desselben nicht überschreiten darf.

Bei jeder wolgeordneten Schule ist ohne Zweifel bereits eine bestimmte Form der Rechnungsführung eingeführt; ich kann mich hier daher füglich auf die wichtigsten Gesichtspunkte beschränken, welche bei gewissen Titeln festzuhalten sind, und zwar bei der

A. Einnahme. 1. Der Titel vom Grundeigentum zählt den gesamten Grundbesitz und dessen Einnahmen aus den Pachtländereien und Dienstwohnungen auf. Wo für eine Dienstwohnung nicht eine Miete beziehlt wird, muß doch ihr Wert als Gehaltsteil in Geld ante lineam im Etat festgesetzt werden, da ihr Genuß einen Teil des Einkommens des Lehrers oder Beamten bildet. Durch die Kabinetsordre vom 6. Juni 1868 ist in Preußen für die Gymnasien rein landesherrlichen Patronats bestimmt, daß die baar zu zahlende Miete für dergleichen Wohnungen in Städten von mehr als 50 000 Einwohnern auf 10 Prozent, in Städten von mehr als 10—50 000 auf

$7^1/_2$ Prozent und in solchen bis 10 000 auf 5 Prozent des Gesamteinkommens einer Stelle berechnet werde. Es ist nicht ratsam, eine Wohnung fest mit einer bestimmten Lehrerstelle zu verbinden; denn es werden manche Inkonvenienzen vermieden, wenn der Patron ihre Verleihung in Erledigungsfällen sich jedesmal vorbehält, doch darf sie freilich dem Lehrerkollegium nicht ganz entzogen werden. Mitunter lassen die Städte sich für den Gebrauch des Schulhauses eine Miete aus der Schulkasse an die Kämmerei zahlen. Es ist dies ein nicht zu billigender Eigennutz, zumal wenn das Schulhaus der Anstalt schon aus alter Zeit her überliefert ist. Es ist vielmehr dahin zu streben, daß das Schulhaus und die Dienstwohnungsgebäude als „Eigentum der Schule" und nicht der Kämmerei anerkannt werden, und demnach der Besitztitel für erstere in den Grund- und Hypothekenbüchern berichtigt werde. Denn vor allem muß das Schulhaus als wesentlichster Teil der Dotation angesehen werden, das seine dauernde Bestimmung behalten muß, und über das die Stadtverwaltung nicht beliebig in anderweitigem städtischen Interesse verfügen darf. — 2. Bei den Kapitalien, die auf Hypothek nur gegen pupillarische Sicherheit auszuleihen, oder in vom Staat garantierten Staatspapieren anzulegen sind, sind die Hypotheken von den Lettres au porteur zu sondern, ebenso aber auch diejenigen, welche freies Eigentum des Schulärars sind, von den von der Schulanstalt mitverwalteten Legatenkapitalien und Schenkungen, deren Zinsen ihre besondere stiftungsmäßige Verwendung haben. — 3. Unter Berechtigungen gehören die Einnahmen aus von dritten verwalteten Stiftungen und Legaten zum Besten der Schule, Lehrer oder Schüler, Hebungen, die auf besonderen Rechtstiteln beruhen, Zinsen und Renten von den der Schule abgabenpflichtigen Grundstücken u. dgl. und muß bei letzteren dafür gesorgt werden, daß sie überall auf den Grundstücken im Hypothekenbuche eingetragen sind, und nicht verdunkelt werden oder in anderer Weise in Abgang kommen. Bei ihrer Ablösung durch Kapital muß dieses mit dessen Zinsen beim Kapitalientitel des Etats unter Bezeichnung ihres Ursprungs in Zugang kommen. — 4. Bei den Hebungen aus Staats- und andern Kassen ist es wichtig, hier die Sonderung festzuhalten, und wo es noch nicht geschehen ist, festzustellen, inwieweit sie auf Rechtsverbindlichkeit beruhen, oder nur Bedürfniszuschüsse bilden, indem die ersteren zum fundationsmäßigen Substantialvermögen der Schule gehören und nicht geschmälert werden dürfen. Hierin gehört z. B. auch der Zuschuß, welchen eine Stadt aus der Kämmereikasse in fester Summe auf Grund des Statuts, Vertrages ꝛc. als Minimum zu zahlen hat. Denn der Bedürfniszuschuß kann je nach dem Bedürfnis ermäßigt oder ganz zurückgezogen werden, wenn die Schule infolge eignen Erwerbs seiner nicht mehr bedarf. Neuerlich hat in Preußen der Finanzminister leider gegen den Unterrichtsminister es durchgesetzt, daß von den landesherrlichen Gymnasien, welche Bedürfniszuschüsse aus Staatskassen erhalten, die Überschüsse, welche am Jahresschluß hervortreten, soweit sie nicht zu nahe bevorstehenden bereits genehmigten Ausgaben oder als Betriebsfonds konserviert werden müssen, auf den nächstjährigen Bedürfniszuschuß angerechnet werden sollen, und ist ihnen die Ansammlung eigener Kapitalien solange untersagt, als sie noch Bedürfniszuschüsse erhalten. Diese Maßregel ist indes im Prinzip wie nach den praktischen Folgen als ein Fehlgriff zu bezeichnen; denn richtiger und gerecht wäre es, daß die disponiblen Überschüsse eines Jahres als Eigentum der Schule kapitalisiert, dagegen der davon aufkommende Zinsbetrag vom Bedürfniszuschuß abgeschrieben würde; denn so würde im Laufe der Zeit die Anstalt allmählich vom Staatsbedürfniszuschuß unabhängig werden, was gleich sehr im Interesse der Anstalt wie des Staates liegt. Andrerseits sorgt nunmehr die Schulverwaltung im eignen nächsten Interesse natürlich dafür, daß der Jahresüberschuß auch durch Ausgaben, die nicht gerade absolut notwendig sind, am Jahresschluß möglichst aufgeräumt wird, wie der Finanzminister dies längst aus der Verwaltung bei den Regierungen hätte entnehmen können: daher er mit dieser Maßregel nur das sogenannte „Aufräumungssystem" zum wirklichen Schaden des Finanzfiskus befördert und dazu aufmuntert. Der vom Fiskus geltend gemachte Einwand: daß er ja für das Bedürfnis aufkommen müsse, die Anstalten daher keine Kapitalien anzusammeln

brauchen, ist zwar in thesi richtig, in praxi aber falsch, da unzählige Fälle beweisen, daß er aus Mangel an Fonds im Staatshaushaltsetat das Nötige bei unerwartet eintretenden Bedürfnissen nicht leistet, und die Schulen zu mehrjährigen Kalamitäten verurteilt wurden. Auch ist der Begriff des Notwendigen höchst relativ, und wird anders von der Schul- und anders von der Finanzverwaltung aufgefaßt. Dasselbe Verhältnis gilt auch von städtischen Gymnasien, der Stadtverwaltung gegenüber. — 5. Hebungen von den Scholaren. In den ersten Zeiten der Reformation wurde häufig gar kein Schulgeld erhoben, doch bald ward es zur Subsistenz der Lehrer notwendig und es bildete den wesentlichsten Teil ihres Einkommens. Jetzt wird es überall erhoben, und machen höchstens Alumnatanstalten eine Ausnahme, die reich genug dotiert sind, um Zahlung für den Unterricht in ihnen entbehren zu können. Die Hebungen von den Scholaren sind überall höchst verschieden und manigfaltig, indem außer dem feststehenden Schulgelde und den Inskriptions-, Zeugnis- und Abgangsgebühren noch eine Menge Nebenabgaben, z. B. an die Hauptbibliothek, an die Schülerlesebibliothek, Versetzungs-, Kalefaktor-, Holz- und Turngelder, für technische (Schreib-, Gesang-, Zeichnen-)Lehrer, für den französischen Unterricht, für Tinte, Beleuchtung, den Schuldiener und mancherlei andere Bedürfnisse erhoben werden, welche für die Eltern der Kinder das in der Regel dabei scheinbar niedrig gehaltene Schulgeld rein illusorisch machen. Es wird durch diese verschiedenen Hebungen und deren Kontrolle mit der Listenführung darüber das Rechnungswesen in erdrückender Weise ohne Nutzen erschwert und vermehrt, und nur eine Täuschung erzielt, wenn man gewohnt ist, die Kosten des Unterrichts nach dem festen Schulgelde zu ermessen. Wolgethan ist es daher, unter Wegfall aller solcher Nebenabgaben das eigentliche Schulgeld höher zu fixieren und für die entsprechenden Bedürfnisse feste Summen in Ausgabe zu stellen, die dem Bedürfnis genügen. — Für eine Ungerechtigkeit ist es zu halten, wenn Magistrate von auswärtigen Schülern ein höheres Schulgeld fordern, als von Stadtkindern; sie verkennen einmal dabei die Vorteile, welche der Bürgerschaft überhaupt aus dem Zuzug von Fremden erwachsen, sodann aber auch die höhere Bestimmung der Gymnasien, die nicht einen speziell städtischen Zweck verfolgen; es ist dies Verfahren um so weniger zu rechtfertigen, wenn die Schule auf alter Stiftung beruht und der Magistrat daher nicht behaupten kann, daß die lebende Generation die Dotation aus dem jetzigen Kämmereivermögen hergegeben hat. — Zu groben Unzuträglichkeiten führt es, wenn die Klassenlehrer mit der unmittelbaren Erhebung der Schulgelder von den Scholaren ihrer Klasse betraut werden. Dies Verfahren hat zwar den Vorteil, daß die Kinder aus Furcht vor dem Lehrer ihm meist prompt das Schulgeld einliefern, aber fast überall ist dagegen der Missstand eingetreten, daß der Lehrer das Schulgeld nicht ebenso prompt an die Kasse abführt, es vielmehr ganz oder teilweise auf Abrechnung seines Gehaltes intus behält, daß die Restanten nicht streng genug kontrolliert werden, daß der Lehrer selbst leicht Verluste bei der Einnahme durch Verzählen oder sonstigen Irrtum erleidet, daß die Eltern keine formelle Quittung über das Gezahlte erhalten, wenn der Lehrer in seiner Hebeliste nur die Zahlenden abstreicht, endlich daß die Leistungen neben dem Schulgelde leicht konfundiert werden, und der Rendant den klaren Einblick in die Hebungen verliert, für deren Richtigkeit er doch einstehen soll. Noch übler ist es, wenn den Lehrern das Schulgeld ihrer Klasse, für die sie Ordinarien sind, als Gehalt zugewiesen ist. Es führt dies zu dem Streben, die Klasse möglichst voll zu erhalten, daher zu Zurückhaltung bei den Versetzungen, Miswollen gegen den Direktor, wenn er Aufzunehmende abweist, Mistrauen im Publikum gegen seine Unparteilichkeit u. s. w. Die bei vielen Gymnasien getroffene Maßregel hat sich dagegen vollkommen bewährt: daß nach Anweisung des Direktors von den Klassenlehrern den Schülern ein bestimmter Zahlungstermin außerhalb der Schulstunden angekündigt wird, der Rendant dazu erscheint, nach der ihm vom Direktor mitgeteilten Liste erhebt, die vorher geschriebenen Quittungen aushändigt, und der Ordinarius jeder Klasse dabei zur Aufrechthaltung der Ordnung und Rekognition der Zahlenden gegenwärtig ist. — Bei den landesherrlichen Gymnasien Preußens ist es

auf Beschluß des Direktors und Lehrerkollegiums gestattet, 10 Prozent der Schüler vom Schulgelde ganz oder zum Teil frei zu lassen. Manche Patrone gestatten gar keine Schulgeldfreiheit, eine Härte, welche talentvolle Arme von der höheren Bildung ausschließt (vgl. d. Art. Freistellen. D. Red.). In der Regel genießen jedoch die Kinder der bei ihrer Schule angestellten Lehrer und Beamten Schulgeldfreiheit. Die Schulgeldsätze dürften überall sehr verschieden sein, und wechseln z. B. in Preußen in den sechs ansteigenden Klassen zwischen 12, 14, 16, 16, 20, 20 (Mühlhausen) bis zu 33, 33, 37, 37, 39, 41 Thlr. (Elberfeld). S. Wiese, a. a. O. S. 611. An einigen Schulen ist das Schulgeld nach den Vermögens- und Steuersätzen der Eltern abgestuft: eine möglichst unzweckmäßige Einrichtung, die der Willkür, der Parteilichkeit und dem Neid und Mistrauen Thür und Thor öffnet, zumal schon die Steuereinschätzung an sich sehr unsicher und hypothetisch ist. — Bei Schulen, welche nur Alumnate sind, oder mit denen auch eine Stadtschule verbunden ist, wird in der Regel von den Alumnen kein Schulgeld erhoben, indem dieses entweder in dem ihnen gewährten Benefizium auf der Anstalt, oder in dem von ihnen zu zahlenden Gesamtpensionsgelde schon mitbegriffen ist. Wo von ihnen gleichwol gewisse Zahlungen, z. B. Eintrittsgeld, Pension, Abgangsgebühren u. s. w. an die Schulkasse zu leisten sind, sind diese gemessenst von den Zahlungen zu trennen, die für rein persönliche Bedürfnisse der Zöglinge an Kleidung, Tüchern, Taschengeld, Wäsche u. s. w. von den Eltern gezahlt werden, und die selbst da, wo dem Alumnus eine volle Freistelle (Speisung, Unterricht, Wohnung, Heizung, Erleuchtung) verliehen ist, nach den jetzigen Verhältnissen dennoch an 80—120 Thlr. (z. B. in Schulpforta) betragen. Die persönlichen Kosten dürfen gar nicht durch die Schulkasse laufen. Meistens sind die Zöglinge gewissen Lehrern als ihren Kassenführern (tutores) zugeteilt, welche Rechnung über diese persönlichen Ausgaben zu führen und quartaliter den Angehörigen zu legen haben. Der Zweck dabei ist, daß der Tutor dadurch eine spezielle Einsicht und Kontrolle über den Verbrauch des Zöglings erhalten kann und soll; aber er wird vollständig verfehlt, wenn, wie die Erfahrung häufig gelehrt hat, der Tutor diese Rechnungen unordentlich führt, wenn er (wie junge noch unerfahrene Lehrer ohne Familie, doch auch alte Gelehrte sind nicht immer Muster) kein elterliches Auge und genügende Aufmerksamkeit auf die Bedürfnisse und den Verbrauch des Schülers hat: wenn er zu diskret gegen die Eltern in Einziehung der nötigen Quartalvorschüsse oder säumig in der Rechnungslegung ist und ex propriis für den Zögling Vorschüsse leistet, die er nicht immer von den Angehörigen widererstattet erhält. Bei größeren Alumnaten hat man es daher zweckmäßig befunden, einen eigenen Rendanten für die sogenannte Alumnenkasse zu bestellen, der die formelle Rechnungsführung besorgt, für jeden Alumnus ein eigenes Konto führt und dem Tutor hilfreich in der Kontrolle der nötigen und nützlichen Ausgaben zur Hand geht, und der rücksichtslos, wenn der Vorschuß für den Zögling zu Ende geht, Nachschuß von den Angehörigen einfordert; denn die Erfahrung hat vielfach gelehrt, daß die wolhabenden und vornehmsten Eltern die säumigsten Zahler sind.

B. Die Ausgaben an allgemeinen Verwaltungskosten, Besoldungen, Unterrichtsmitteln, Utensilien, Heizung und Erleuchtung, Bauten, Kultuskosten, Schulfestlichkeiten, Benefizien u. s. w. werden durch den Etat festgesetzt, und dürften folgende Bemerkungen zur Sache gehören: 1. zum Gehaltstitel. Häufig ist noch jetzt das Einkommen der Lehrer aus den manigfachsten Positionen und verschiedenen Hebungen zusammengesetzt. Sie erhalten zum Teil Wohnungen in natura unter Anrechnung eines bestimmten etatsmäßigen Wertes, ebenso Holz- und Getreidedeputate, Zinsen aus diversen Schenkungen, Stiftungen und Legaten, die oft der seltsamsten Art sind. So z. B. erhält der Septimus in Schleußingen ein „Zuckerdütenlegat" von 1 Thlr., ursprünglich um dafür in der ersten Stunde jedes Semesters den Schülern seiner Klasse Zuckerwerk zu verabreichen, damit ihnen der Schulbesuch angenehm gemacht werde. Bald freilich wird der Zuckerdüte die Rute substituiert. Andere Legate setzen dem Lehrer einiges Papier u. dgl. aus, was vor Jahrhunderten nützlich, jetzt aber überflüssig und lächerlich geworden ist.

Für den Lehrer ist es erwünscht und zweckmäßig, wenn man ihn auf ein Geldfixum setzt und diese kleinen Hebungen zur Schulkasse einzieht, was eine wesentliche Vereinfachung des Rechnungswesens zur Folge hat. Besonders unglücklich und für den Unterricht nachteilig ist die aus alter Zeit herrührende Kombination kirchlicher mit Schulämtern, und es ist auf deren Trennung im wolverstandenen Interesse von Kirche und Schule zu dringen. Zur Reformationszeit wurden bei Gründung neuer lateinischer Schulen in der Regel die bei den bereits bestehenden Kirchen vorhandenen Kantoren als Lehrer mitverwendet und das Kantorat mit einer Lehrerstelle verbunden, um den Inhaber ein höheres Einkommen zuzuwenden. Damals waren aber auch in den meisten Fällen die Kantoren studierte Theologen und Philologen, hatten daher auch die Befähigung zum Gymnasialunterricht. Wie aber allmählich und in der Jetztzeit fast durchweg theologisches und philologisches Studium sich getrennt haben, so ist noch viel weniger nun ein für den niedern Kirchendienst und Elementarunterricht vorgebildeter Kantor zum Gymnasialunterricht, und umgekehrt ein studierter Philologe oder Theologe zum gewöhnlichen Kantordienst, meistens wegen Mangels an musikalischer Kenntnis und Stimme, zu gebrauchen. Solche Kombination von beiderlei Ämtern ist also faktisch ziemlich zur Unmöglichkeit geworden. Auch kann der Inhaber leicht in einer Qualität amtsuntauglich werden, während er in der andern noch brauchbar ist, wo dann als Notbehelf Stellvertretung eintreten muß; die Gehalts- und Pensions- oder Emeritierungsverhältnisse führen nicht minder zu Schwierigkeiten, zumal nicht immer die Einkünfte aus jedem der Ämter klar und sicher zu sondern sind. Ferner wurden häufig Lehrer und Schüler bei Leichenbegleitungen, Trauungen und Taufen im Kirchendienst gegen Anteilnahme an den Accidentien mitverwendet; die für den Unterricht dadurch entstehenden Störungen werden jetzt als mit dem Schulzweck unvereinbar als unerträglich empfunden: der frühere fromme Sinn, der darin einen Akt der Andacht sah, ist gewichen: der Gymnasiallehrer hält es unter seiner Würde, sich zu solchem Straßendienst herzugeben; die Eltern der Schüler finden ihn für deren Gesundheit nachteilig: er stört die Erledigung der häuslichen Schularbeiten u. s. w., kurz Missstände, Unmut und Gezänk aller Art ist die Folge. — 2. Ähnlich verhält es sich mit gewissen Benefizien der Schüler, die aus alten Stiftungen und Legaten herrühren, z. B. den ärmsten Schülern wöchentlich eine Suppe, ein Brötchen, oder Kleidungsstücke, ein Paar Hosen oder Schuhe, etwas Papier u. dgl. zu verabreichen. Die Verhältnisse haben sich so geändert, daß an Stelle dieser Bettelgaben den talentvollen Bedürftigen besser Schulbücher und Schulgeldfreiheit gewährt werden. Derartige Arme besuchen überhaupt nicht mehr die Gymnasien, sondern die Armenschulen des Ortes. Die Kurrenten und das Straßensingen der Schüler werden gleichfalls immer seltener, die Einnahmen daraus immer dürftiger. Ein Gymnasiast kann dazu nicht gezwungen werden; und sollte diese Beschäftigung zur Bedingung der Annahme gemacht werden, so würde dies dem Zwecke des Gymnasiums als öffentlicher allgemeiner höherer Bildungsanstalt widersprechen. Meistens hat daher die Kurrende sich auf die Volksschule zurückgezogen. Es ist eitle Einbildung und Phrase, wenn man behaupten will, es werde dadurch religiöser Sinn genährt und die Verbindung zwischen Kirche und Schule lebendig erhalten. Vielmehr legt mit diesen mehr körperlichen als geistigen Thätigkeiten die Kirche Lehrern und Schülern einen Zwang auf, der sie eher davon entfernt als anzieht. — 3. Die Beträge der sogenannten sächlichen Titel (Bibliothek, Unterrichtsmittel, Utensilien, Turn- und Schwimmunterricht, Heizung, Erleuchtung u. dgl. m.) werden, wenn nicht besondere Abgaben dafür von den Schülern erhoben werden, in welchem Fall der Betrag, was nicht zu wünschen, steigend und fallend ist, je nach dem Bedürfnis und den vorhandenen Mitteln im Etat ausgeworfen. Das Bedürfnis läßt sich durch Erfahrung und nach mehrjähriger Funktion zutreffend ermitteln. Nur beim Bautitel ist es, wenn nicht der Patron oder ein Dritter die unbedingte Baulast hat, geraten, die jährlichen Unterhaltungskosten, nach technischen Grundsätzen ermittelt, in fester Summe zur Ausgabe auszuwerfen, was aber in einem Jahre erspart wird, fürs nächste Jahr bei der Ausgabe

in Zugang zu bringen, oder die Ersparnis als „Baufonds" zu kapitalisieren und nur die Zinsen davon dem Ausgabensoll hinzuzusetzen: da die Baukosten als unvermeidlich und unaufschieblich leicht erheblich wechseln können, und daher der Fall eines plötzlich großen Bedürfnisses vorgesehen sein muß. Zu den Verwaltungskosten gehören die Remuneration des Rendanten, der besser in fester Summe als etwa durch Tantieme von den Einnahmen zu salarieren ist, und anderer Verwaltungsbeamten, des Schuldieners, die Büreaubedürfnisse, Drucksachen u. dgl. m. — 4. Die Aufsicht über den physikalischen und naturwissenschaftlichen Apparat, und die Kontrolle und aufmerksame Inventarisierung dieser Gegenstände pflegt dem Hauptfachlehrer übertragen zu werden. Auch für die Bibliothek (Haupt- und Schülerlesebibliothek) ist zweckmäßig ein besonderer Bibliothekar (und zwar nicht der Direktor), der billigerweise dafür besonders zu remunerieren ist, aus der Zahl der Lehrer anzustellen, wogegen der Direktor die Oberaufsicht zu führen hat. Die Erfahrung hat vielfach gelehrt, daß bei jeder einigermaßen gründlichen Revision einer Bibliothek sich erhebliche Defekte, sei es aus Nachlässigkeit der Entleiher oder des Bibliothekars, entdecken. Würde bei jedem Übergang der Bibliothek von einem Bibliothekar zum andern jedesmal gründlich, Band für Band, revidiert, so würde der Übelstand in geringerem Umfange hervortreten; die Arbeit ist aber so mühselig, langwierig und langweilig, daß sie meistens unterbleibt, der neue Bibliothekar sich bei der protokollarischen Erklärung des Vorgängers, alles sei vorhanden, was im Katalog verzeichnet ist, beruhigt, und der Schaden erst nach Jahren hervortritt, wo der eigentlich Schuldige und zum Ersatz Verpflichtete schwer oder gar nicht mehr zu ermitteln ist. Ein ziemliches Vorbeugungsmittel ist, wenn streng darauf gehalten wird, daß alle entliehene Bücher vor den Oster- und Herbstferien, wo der größte Abgang und Wechsel von Lehrern und Schülern ist, dem Bibliothekar in natura präsentiert und von den Entleihern neue Empfangscheine ausgestellt werden müssen, der Direktor aber zur Bibliotheksjahresrechnung ein Attest ausstellen muß, daß jenes geschehen, und daß und wie er mit dem Bibliothekar sich vom richtigen Bestand der Bibliothek überzeugt habe. (Vgl. d. Art. Schulbibliothek. D. Red.) Es ist zweckmäßig, über die Bibliothek eine eigene Rechnung als Annex der Hauptgymnasialrechnung vom Bibliothekar führen zu lassen, worin die im Etat dafür ausgeworfenen Summen, Erlös für Doubletten u. s. w. in Einnahme kommen, die Ausgaben aber durch die Buchhändler- und Buchbinderrechnungen justifiziert werden. Es behält hierdurch der Bibliothekar über die disponiblen Mittel und die geschehenen Aufwendungen eine klare Übersicht und Kontrolle der in der Regel mit Einsendung der Rechnungen säumigen Buchhändler, die der Rendant der Hauptkasse nicht führen kann. Notwendig scheint es, daß nicht der Direktor oder Bibliothekar allein über neue Anschaffungen bestimmt, sondern daß diese dem Beschluß der Lehrerkonferenz unterliegen, um Einseitigkeit und Liebhaberei bei den Anschaffungen zu vermeiden, und fühlbare Bedürfnisse mit Nachdruck geltend gemacht werden können.

V. Formelle Rechnungsführung und Kontrolle. Sind im Vorstehenden die Hauptgesichtspunkte berührt, welche bei der Verwaltung und Sicherung des Vermögens der höheren Schulanstalten vorzugsweise ins Auge zu fassen sind, so möchte es doch nicht überflüssig sein, wenigstens für die Lehrer, welche mit der Kassenführung betraut werden, die aber im Rechnungswesen nicht vor- und durchgebildet sind, auch auf diesem Orte eine Anleitung zur formellen Rechnungsführung zu geben. Ist die erste Pflicht eines Kassenrevisors, Mistrauen gegen den Rechnungsführer, und zwar nicht sowol gegen seine Redlichkeit, als vielmehr wesentlich gegen seine Aufmerksamkeit und Pünktlichkeit zu hegen, so ist andrerseits für den Rendanten die pedantischste Beachtung der vorgeschriebenen Formen seine materiellste Pflicht. Nur ihre pünktlichste Beobachtung schützt ihn gegen Verantwortung und Vertretung, und es ist Erfahrung, daß bei weitem die meisten Kassendefekte durch Unordnung eingeleitet und durch dolus weiter geführt werden. Wir glauben indes dem Bedürfnis zu genügen, wenn wir in Folgendem die „Anleitung zur Kassen- und Rechnungsführung bei den vom k. Provinzialschulkollegium

zu Magdeburg ressortierenden Schulinstitutskassen vom 23. Februar 1853" mitteilen, welche für die preußische Provinz Sachsen erlassen, und auch von Wiese, „Höheres Schulwesen in Preußen", S. 637 ff. zur Kenntnisnahme für andere Provinzen aufgenommen und somit zur Beachtung empfohlen ist.

I. Kassenübergabe und Verwahrung der Kassengelder.

1. Die Übergabe der Kasse an den neuen Rendanten erfolgt auf Grund eines aufzustellenden Kassenabschlusses und eines zu prüfenden Restextrakts durch den von der Aufsichtsbehörde zu ernennenden Kommissarius.

Registratur und Inventarienstücke sind nach den Repertorien und Verzeichnissen zu übergeben.

2. Von der vor der Übergabe der Kasse zu bestellenden Kaution des neuen Rendanten bezieht derselbe die Zinsen zu den Fälligkeitsterminen.

Die Rückgabe der Kaution erfolgt erst nach der Ablegung und Dechargierung der letzten von dem abgehenden Rendanten gelegten oder von ihm begonnenen Jahresrechnung.

3. Der Rendant ist für — gegen Feuersgefahr und Beraubung — sichere Unterbringung und Aufbewahrung der Kassengelder verantwortlich und darf letztere nicht außerhalb des Kassenkastens verwahren, selbige auch nicht mit seinem Privatgelde vermengen oder für Privatzwecke benutzen.

II. Buchführung.

4. Der Rendant muß imstande sein, sich über seine Verwaltung jeden Augenblick auszuweisen, und hat er daher alle Einnahmen und Ausgaben stets sofort sorgfältig und vorschriftsmäßig zu buchen.

An Kassenbüchern sind zu führen:

a) das Hauptjournal über die laufenden Einnahmen und Ausgaben,
b) das Journal über Vorschüsse und Asservate,
c) das Manual

und müssen dieselben förmlich eingebunden und fortlaufend paginiert sein.

Rasuren dürfen in einem Kassenbuche nicht vorkommen; Schreibfehler werden lesbar durchstrichen und die Berichtigung wird darüber geschrieben.

A. Hauptjournal.

5. In das Hauptjournal wird — hintereinanderweg, unter bis zum Jahresschlusse fortlaufenden Nummern — jede eingegangene Post, sowie jede geleistete Ausgabe eingetragen. Die darüber sprechenden Beläge, welche unten am Rande mit der bezüglichen laufenden Nummer des Journals zu versehen, und nach diesen Nummern zu ordnen sind, werden als künftige Rechnungsbeläge in Mappen sorgfältig aufbewahrt.

Hat ein Rendant mehrere Fonds zu verwalten, so ist dieserhalb nicht für jeden Fond ein besonderes, sondern für alle nur ein Journal nötig, in welchem außer einer Hauptkolonne, welche sämtliche Einnahme- und Ausgabebeträge nachweist, noch für jeden Fond eine Spezialkolonne unter der Überschrift: „Davon gehören" anzubringen ist. Die Summen der Spezialkolonnen müssen dann bei einer Addition die Summe der Hauptkolonne ergeben.

Das Journal wird von Seite zu Seite aufgerechnet und die Summe einer Seite auf die folgende übertragen.

In dies Hauptjournal dürfen übrigens niemals bloße Vorschüsse und Asservate (vgl. Abschnitt B.), sondern nur definitiv geleistete und vollständig justifizierte Einnahmen und Ausgaben, welche in die zu legende Jahresrechnung übergehen, aufgenommen werden, so daß bei der Rechnungslegung die Summe der Einnahme und Ausgabe im Journal mit der Summe der Einnahme und Ausgabe in der Rechnung genau übereinstimmt.

6. Bei der Justifikation der Einnahmen und Ausgaben ist folgendes zu beachten:

a) Der Kassenverwaltung dient der laufende Etat zur Richtschnur, von welcher ohne ausdrückliche Autorisation der Aufsichtsbehörde in keiner Hinsicht abgewichen werden darf.

Bei den sächlichen Ausgaben bezeichnet das Etatssoll das Maximum dessen, was für den Gegenstand aufgewendet werden darf.

1. Die Einnahme. b) Bei den Einnahmen hat Rendant darauf zu halten, daß sie zu den im Etat angegebenen Terminen prompt zur Kasse abgeführt und Rückstände möglichst vermieden, resp. da, wo sie eintreten, durch Anwendung der gesetzlichen Zwangsmittel bald thunlichst beseitigt werden.

Insbesondere ist einer etwaigen Verjährung von Rückständen vom Rendanten rechtzeitig vorzubeugen. Sind Einnahmerückstände wegen Armut der Debenten nicht beizutreiben, so ist bei der Aufsichtsbehörde Niederschlagungsordre nachzusuchen.

c) Hebungen von Schülern werden zweckmäßig erst in besondere Hebelisten eingetragen und auf Grund derselben jedesmal nach Ablauf der Hebezeit für die Fälligkeitsperiode mit der Summe in das Hauptjournal übertragen.

d) Über nicht fixierte Einnahmen ist ein Belag beizubringen, aus dem hervorgeht, daß nicht mehr als der gebuchte Betrag zur Einnahme zu bringen gewesen ist, zu welchem Behufe auch die Schulgeldlisten hinsichtlich der Soll-Einnahme vom Direktor, oder wenn dieser zugleich Rendant ist, auch vom nächsten Lehrer, zu bescheinigen sind.

e) Extraordinäre — d. h. im Etat nicht vorhergesehene — Einnahmen werden vorläufig als Asservat gebucht; zur definitiven Vereinnahmung ist die Ordre der Aufsichtsbehörde zu beantragen.

2. Ausgabe. f) Für andere als im Etat vorgesehene Zwecke oder über die darin zum Soll stehenden einzelnen Summen hinaus darf Rendant Zahlungen nicht leisten.

Wo Überschreitungen bei der einen oder der anderen Etatsposition, oder sonstige extraordinäre Ausgaben unumgänglich nötig werden, ist rechtzeitig vorher die Genehmigung bei der Aufsichtsbehörde in motivierter Weise nachzusuchen und sind dabei zugleich die anderweiten Deckungsmittel nachzuweisen oder zu beantragen.

Der Direktor hat dafür zu sorgen und der Rendant, wenn er nicht zugleich Direktor ist, ihn daran zu erinnern, daß jeder im Laufe des Jahres angeschaffte Gegenstand auch in demselben Jahre bezahlt und der Betrag dafür in Rechnung nachgewiesen werde.

g) Über jede Zahlung muß Rendant sich sogleich Quittung erteilen lassen und hat er dabei die Stempelvorschriften gehörig zu beachten.

Eine vollständige Quittung muß enthalten: die gezahlte Summe (in Buchstaben ausgeschrieben), den Gegenstand, resp. den Zeitraum, für welchen die Zahlung geschehen, die zahlende Kasse, das Empfangsbekenntnis und die Unterschrift des berechtigten Empfängers und Datum und Ort der Zahlung.

Personen, welche des Schreibens unkundig sind, vollziehen ihre Quittungen mittelst Handzeichen, die von einer dritten glaubwürdigen Person zu bescheinigen sind.

h) Die Beläge sind vor der Zahlung vom Rendanten in calculo zu prüfen.

Unrichtig ausgestellte Quittungen sind nicht durch Abänderungen, sondern durch Nachtrag zu berichtigen.

i) Rechnungen über Baukosten und Utensilien, die im einzelnen 20 Rthlr. und mehr betragen, jedoch bei Herstellungen in Dienstwohnungen auch bei geringeren Beträgen, müssen vor der Zahlung vom Kreisbaubeamten und demnächst vom Regierungsbaurat technisch festgestellt, und muß sodann deren Anweisung beim Provinzialschulkollegio beantragt werden.

k) Auf den Belägen ist über den Verbleib der angekauften Gegenstände Nachweis zu geben, und zu dem Behufe die geschehene Lieferung, der Verbrauch oder die Inventarisierung, mit Angabe der Nummer des Inventariums, zu bescheinigen.

Auf Belägen über Arbeitslöhne muß die Zahl der angesetzten Arbeitstage und die Angemessenheit des liquidierten Lohnes bescheinigt sein, was beziehungsweise auch für Botenlöhne gilt.

l) Zahlungen, welche, wie z. B. Gehälter, etatsmäßig oder nach besonderer Ordre

nur für bestimmte Personen angewiesen sind, dürfen nur mit höherer Ermächtigung an andere Personen geleistet werden.

Welche Gehaltskompetenzen den Hinterbliebenen verstorbener Lehrer und Beamten zu gewähren sind, wird auf Vortrag von der Aufsichtsbehörde bestimmt.

B. Journal der Vorschüsse und Asservate.

a) Vorschüsse. 7. Vorschüsse, d. h. Zahlungen, welche weder auf dem Etat stehen, noch durch nachträgliche Rechnungsordres der Aufsichtsbehörde zur definitiven Verausgabung angewiesen sind, mithin vor der Eintragung ins Hauptjournal erst noch der näheren Feststellung bedürfen, oder hinsichtlich deren die Zahlungsverpflichtung der Anstalt noch zweifelhaft ist, dürfen der Regel nach nur mit Genehmigung der Aufsichtsbehörde geleistet werden, welche auch die event. Ordre zur definitiven Verrechnung resp. Buchung ins Hauptjournal erteilt.

8. In das Vorschuß- und Asservatenjournal gehören diejenigen etwa vorkommenden Einnahmen und Ausgaben, welche sich nach obigen Andeutungen zur sofortigen definitiven Verrechnung, d. h. zur Aufnahme ins Hauptjournal, nicht eignen.

b) Asservate. 9. Als Asservate sind beispielsweise zu betrachten:

a) Zinscoupons, die sich bereits bei der Kasse befinden, aber erst später realisiert werden können, bis zum Eintritt der Fälligkeit;

b) bloße Depositа, welche, ohne durch die Rechnung zu laufen, wider zur Ausgabe kommen;

c) solche Einnahmen, über deren Bestimmung Rendant zweifelhaft ist, oder zu deren definitiver Vereinnahmung es höherer Autorisation bedarf, in welchen beiden Fällen die nähere Anweisung bei der Aufsichtsbehörde zu extrahieren ist.

10. Die erledigten Vorschuß- und Asservatenposten sind der Übersichtlichkeit wegen in den betreffenden Journalen mit roter Dinte zu unterstreichen.

C. Das Manual.

11. Das Manual soll die sämtlichen Einnahmen und Ausgaben, welche nach dem Hauptjournal vorgekommen sind, in übersichtlicher Weise, nach den im Etat angegebenen Titeln und Positionen geordnet, nachweisen und zugleich dem Rendanten für die zu erhebenden Einnahmen und zu leistenden Ausgaben und deren Fälligkeitstermine einen Anhalt darbieten.

Dasselbe wird vor dem Schlusse des Jahres für das folgende Jahr nach Anleitung des Etats angelegt, und ist darin nach den einzelnen Titeln, resp. Positionen, für das einzutragende Detail und späteren Zusätze ein angemessener Raum freizulassen.

Die im Hauptjournal gebuchten Einnahmen und Ausgaben werden in der Regel gleichzeitig, wenn dies aber wegen Mangels an Zeit nicht sogleich geschehen kann, jedenfalls noch an demselben Tage nachträglich in das Manual übertragen, und ist dann im Journal in der betreffenden Kolonne jener Etatsort zu vermerken.

Das Manual muß sich demnach bei sorgfältiger Buchführung mit dem Hauptjournal stets in Übereinstimmung befinden, und hat Rendant dieserhalb von Zeit zu Zeit eine vergleichende Prüfung vorzunehmen.

Es ist genau darauf zu achten, daß die Buchungen im Manual stets bei den richtigen Titeln und Positionen des Etats erfolgen, und daß namentlich jede sächliche Ausgabe nur unter denjenigen Etatspositionen aufgeführt wird, wohin der Gegenstand seiner Natur nach gehört.

Haben Abweichungen gegen die Festsetzungen des Etats mit höherer Genehmigung stattgefunden, so sind die Gründe in der Rubrik „Bemerkungen" unter Anführung der betreffenden Verfügung nach Datum und Numero kurz anzugeben.

Jede Veränderung des Etatssolls, z. B. bei eintretender Gehaltsvermehrung oder Verminderung, oder ein Wechsel in der Person der Empfänger ist gleich nach Eingang der bezüglichen Anweisung im Manual bei der betreffenden Position zu vermerken, so daß das richtige Soll, wie der berechtigte Empfänger, jederzeit aus dem Manual zu entnehmen ist.

Die Kolonne „ante lineam“ ist vorhanden zur Aufnahme der etatsmäßigen Wertsbeträge für Emolumente, welche bei der Verwaltung zwar zur Vereinnahmung und Verausgabung kommen, aber nicht durch die Kasse laufen.

### III. Geldwerte, Dokumente.

12. Über die dem Institut gehörigen geldwerten Dokumente (lettres au porteur) wird vom Rendanten ein spezielles Verzeichnis geführt. Insofern unter diesen Papieren sich solche befinden, welche der Auslosung unterworfen sind, hat Rendant genau darauf zu achten, daß die ausgelosten Dokumente rechtzeitig eingelöst werden, und haftet er für die aus einem Übersehen für die Kasse erwachsenden Nachteile selbst in dem Falle, daß die qu. Papiere nicht in seinem, sondern im Verwahrsam eines besonderen Dokumentendepositoriums sich befinden. Die qu. Auslosungen werden durch den Staatsanzeiger und das Amtsblatt bekannt gemacht.

Die Coupons von den dem Institut gehörigen lettres au porteur werden, falls das Dokumentendepositorium der Aufsichtsbehörde die Papiere in Verwahrsam hat, bei diesem zur Zeit der Fälligkeit, oder halbjährlich, gegen Einsendung einer Empfangsbescheinigung, welche den Geldbetrag der Coupons, die Summe und Art der Dokumente, sowie Serie und Nummer der Coupons bezeichnet, empfangen.

### IV. Prüfung der Kassenbestände.

13. In der Regel täglich, jedenfalls aber, so oft ein Kassenverkehr stattgefunden hat, soll der Rendant sich davon Überzeugung verschaffen, daß die vorhandenen Kassenbestände mit demjenigen Bestande, welcher sich aus dem vorzunehmenden Abschlusse der Bücher ergiebt, übereinstimmen, damit etwaige Differenzen noch zeitig aufgeklärt werden können. Derartige Abschlüsse dürfen jedoch in den Büchern nicht ersichtlich gemacht werden, sondern sind zweckmäßig in einem einfachen Handnotizbuche fortlaufend mit Angabe des Abschlußtages aufzustellen.

Die Kassengelder müssen gehörig sortiert, die klingende Münze vorschriftsmäßig in Rollen verpackt, im Kassenkasten aufbewahrt werden, so daß der Betrag des Bestandes sich leicht und schnell übersehen läßt.

Die Kasse wird von einem Kommissarius der Aufsichtsbehörde in vorher bestimmten Terminen „ordentlich“ und außerdem jährlich mindestens einmal unvermutet (außerordentlich) revidiert.

Zur ordentlichen Revision sind vorher die sämtlichen Journale vom Rendanten förmlich abzuschließen, dergestalt, daß im Hauptjournal nur die Einnahme- und Ausgabesummen gezogen, im Vorschuß- und Asservatenbuche dagegen die Einnahme- und Ausgabesummen von einander abgezogen und nur die verbleibenden Überreste dargestellt werden.

In beiden letzteren Büchern schließt die laufende Nummer gleichfalls mit dem Ende des Jahres.

Aus den Journalen ist für den Revisor ein Auszug zu fertigen, der die gezogenen Abschlußresultate ergiebt und vom Rendanten zu vollziehen ist.

### V. Jahresabschluß der Bücher.

14. Das Hauptjournal wird in der Regel spätestens am 31. Januar*) für das vorhergehende Rechnungsjahr abgeschlossen, die Ausgabesumme dann von der Einnahmesumme abgezogen und der verbleibende Bestand oder Vorschuß (Defizit) in das folgende Jahr, für welches im Journal ein neuer Abschnitt zu bilden ist, als Einnahme (oder Ausgabe) übertragen.

Posten, welche dem nächsten Rechnungsjahre angehören, dürfen selbstverständlich nicht im Journal für das laufende Jahr gebucht werden.

Nach bewirktem Abschlusse des Journals ist auch das Manual in den einzelnen Titeln förmlich abzuschließen, zu welchem Ende bei jeder Position das wirkliche Soll (d. h. der Betrag, welcher im Laufe des Rechnungsjahres mit Einschluß der etwa vorhandenen Einnahme- oder Ausgabereste wirklich einzunehmen oder auszugeben war) in

*) Oder, falls das Rechnungsjahr am 31. März schließt, am 30. April.

der betreffenden Kolonne ausgeworfen und die Balance zwischen dem Etatssoll und dem wirklichen Soll durch Ausfüllung der Kolonnen Zu- resp. Abgang hergestellt wird.

Die verbliebenen Einnahme- oder Ausgaberückstände sind bei den betreffenden Positionen in der Restkolonne nachzuweisen.

Die Summen der beiden Kolonnen „Ist" und „Rest" müssen mit dem „Wirklichen Soll" übereinstimmen.

Hinter dem letzten Einnahmetitel folgt die Rekapitulation der Summen jedes Titels, desgleichen hinter dem Ausgabeabschnitt die Rekapitulation sämtlicher Ausgaben und unter letzterer die Balance, welche den beim Kassenschlusse verbliebenen Bestand (oder Vorschuß) nachweist und mit dem Abschlusse des Journals genau übereinstimmen muß.

Der sich ergebende Bestand oder Vorschuß wird in das Manual des folgenden Jahres als Einnahme resp. Ausgabezugang übertragen; verbliebene Reste aber werden bei dem betreffenden Restabschnitt des folgenden Jahres wider zum Soll gestellt.

Ergeben sich nach dem Abschlusse unrichtig geschehene Buchungen, so sind die bemerkten Zahlendifferenzen nicht durch Abänderung des Bestandes, sondern durch Ab- oder Zuschreibung in den Büchern (resp. der Rechnung) des folgenden Jahres auszugleichen.

## VI. Die Rechnungslegung.

15. Bis spätestens ult. April (bez. Juli) ist der Aufsichtsbehörde eine Reinschrift der aufgestellten Jahresrechnung nebst den dazu gehörigen Belägen zur Revision und demnächstigen Dechargierung einzureichen.

Die Rechnung, welche ein volles Kalenderjahr zu umfassen hat, ist wesentlich nur eine Abschrift des Manuals mit dem Unterschiede, daß in ersterer die Kolonne: „Fälligkeitstermin" ꝛc. sowie die Angabe der Nummern des Journals wegfällt, und die einzelnen Posten mehr summarisch, z. B. die Ratenhebungen und Zahlungen nur mit ihrem Gesamtbetrage, aufgeführt werden.

Die Rechnung ist zu paginieren und gleichwie die Beläge (soweit sie nicht in Dokumenten bestehen, die lose aufzubewahren sind) mit einem Einbande zu versehen.

Auf dem Titelblatte ist die Zahl der zugehörigen Belagsbände und der Tag, an welchem der Jahreskassenabschluß stattgefunden hat, sowie der Kautionsvermerk, mit anzugeben.

Sind Einnahmereste vorhanden, so ist in der Rubrik: „Bemerkungen" der Grund anzugeben, warum die Reste noch nicht haben eingezogen werden können.

Über gezahlte Gehälter und Remunerationen wird zwar jedesmal vierteljährlich oder monatlich Spezialquittung erteilt, zur Rechnung sind jedoch nur Quittungen über den im Laufe des Jahres gezahlten Gesamtbetrag von jedem Empfänger beizubringen.

Die Ausgaben für sächliche Bedürfnisse, insofern bei einer Etatsposition mehrere einzelne Beträge gezahlt werden, sind in der Rechnung nicht einzeln aufzuführen, vielmehr zur Vereinfachung derselben zu den einzelnen bezüglichen Spezialbelägen Designationen zu fertigen und ist dann nur die darin nachgewiesene Summe in Rechnung zu stellen.

Die zur Rechnung gehörigen Beläge sind in der Reihenfolge zu ordnen und oben am Rande zu numerieren, wie solches die Reihenfolge der Positionen in der Rechnung bedingt. Von der Behörde erteilte Kassenordres nebst ihren Beilagen sind den betreffenden Belägen vorzuheften.

Die Rechnung ist vom Rendanten mit dem Datum zu versehen und unterschriftlich zu vollziehen.

16. Es sind derselben beizufügen:

a) falls das Institut geldwerte Papiere besitzt, eine Bescheinigung des Kassenkurators darüber, daß bei der Kasse ein spezielles, die Littern, Nummern und einzelnen Beträge der in der Rechnung summarisch aufgeführten geldwerten Papiere (Beträge für jede Gattung anzugeben) des Instituts enthaltendes Verzeichnis wirklich geführt wird, auch (im Falle das Institut die Papiere selbst in Verwahrsam hat) daß die bezeichneten Papiere vorschriftsmäßig außer Cours gesetzt und mit den zugehörigen Coupons versehen sind;

b) ein Verzeichnis der noch nicht erstatteten Vorschüsse und der noch vorhandenen Asservate, worin bei jeder Position der Grund, der die Abwickelung behindert, ad marginem kurz anzugeben ist.

Außerdem ist die richtige Führung der Inventarien alljährlich von den Verwaltern der dem Institut gehörigen Sammlungen und Utensilien durch eine der Rechnung beizufügende, dahinlautende Bescheinigung:

„daß die Inventarien ordnungsmäßig geführt, die gehörig geprüften Zugänge darin nachgetragen, die Abgänge als unvermeidlich nachgewiesen, und die vorhanden sein sollenden Inventarienstücke richtig vorgefunden worden sind,"

dorzuthun.

17. Die Rechnungskonzepte und Beläge sind sorgfältig aufzubewahren; ihre event. dereinstige Vernichtung darf nach Maßgabe der desfalls bestehenden Vorschriften nur mit Genehmigung und nach Anordnung der Aufsichtsbehörde erfolgen.

## VII. Registratur.

18. Die dem Rendanten von der Behörde zugegangenen Etats und Verfügungen, sofern diese letzteren nicht als Rechnungsbeläge dienen müssen, sowie die dienstliche Korrespondenz, sind in chronologischer Folgeordnung nach der Verschiedenheit der Gegenstände in Generalien und Spezialien gesondert, in gehörig gehefteten und entsprechend rubricierten Aktenstücken ordnungsmäßig aufzubewahren.

Diejenigen Verfügungen, welche ihm als Etatsbeläge erteilt worden, hat er seiner Zeit den Belägen zum Etatsentwurfe beizufügen und bis dahin lose zu asservieren.

## VIII. Eingaben.

19. Alljährlich bis zum 15. März (bez. Juni) ist von denjenigen Instituten, welche fortlaufende Zuschüsse aus Staatsfonds beziehen, dem Provinzialschulkollegium rücksichtlich des abgelaufenen Rechnungsjahres der vom Rendanten vollzogene Finalabschluß in 2 Exemplaren einzureichen.

Ein solcher Abschluß soll die stattgehabten Einnahmen und Ausgaben nur summarisch in der Form der beiden Hauptrekapitulationen der Rechnung nachweisen, und ist daher für denselben das Rechnungsschema anzuwenden.

20. In der Regel wird alle 3 Jahre ein neuer Etat gefertigt, der für die folgenden 3 Jahre gilt. Die Aufstellung des Etatsentwurfs, welcher gewöhnlich im Februar des der neuen Etatsperiode vorangehenden Jahres einzureichen ist, liegt dem Rendanten ob und sind bei derselben die besonderen desfallsigen Vorschriften zu beachten.

Der Termin zur Einreichung des Entwurfs wird von der Behörde jedesmal zuvor näher bestimmt.

Wesentliche, der höheren Genehmigung unterliegende Veränderungen für den nächsten Etat, z. B. außerordentliche Erhöhung einzelner Ausgabesollbeträge, welche nicht in der Fraktion ihre Rechtfertigung finden, können bei Einreichung des Etatsentwurfs mit Aussicht auf Erfolg nicht in Vorschlag gebracht werden; vielmehr müssen die bezüglichen Anträge behufs Einholung der höheren Genehmigung schon im Laufe der Etatsperiode und spätestens in der 2. Hälfte des der Etatseinreichung vorangehenden Jahres von den Institutsvorständen, nach event. Vernehmung mit dem Rendanten, der Behörde vorgelegt werden."

Was schließlich die Höhe und Art der Kautionen der Rendanten betrifft, so sind dafür die Partikulargesetze jedes Staates maßgebend, und pflegt bei unentgeltlicher Verwaltung einer Kasse auch keine Kautionsstellung vom Rendanten gefordert zu werden.

A. Schulz (San-Marte).

**Schulversäumnis.** Die Bedeutung des Wortes wird nur insofern einer näheren Erklärung bedürfen, als das Objekt der Versäumnis, also die Schule, in verschiedenem Sinne genommen werden kann. Sowie nämlich das im Gegensatz zur Schulversäumnis stehende Wort „Schulbesuch" nicht allein den Besuch der Schule überhaupt, sondern auch das rechtzeitige Erscheinen in der Schule unter sich begreift, so fällt unter den

Begriff „Schulversäumnis" auch das zu späte Erscheinen in der Schule oder das Zuspätkommen; es ist auch eine Versäumnis der Schulzeit, wenn auch nur eines kleinen Teils derselben. Die Schulordnung verlangt ein pünktliches oder rechtzeitiges, d. h. weder zu frühes, noch zu spätes Erscheinen des Schülers in der Schule, ebenso ein rechtzeitiges Verlassen der Schule nach Beendigung des Schulunterrichts oder der Schulstunden. Zufolge der Schulordnung ist das Erscheinen des Schülers *nach* der für den Beginn des Unterrichts festgesetzten Zeit als eine Unregelmäßigkeit und Versäumnis anzusehen und daher strafbar. Wie die Strafe dafür zu bemessen sei, jedenfalls verschieden nach der Dauer der Versäumnis und nach dem Maße der Widerholung, das ist Gegenstand der Schulordnung. Vermieden wird das unregelmäßige Erscheinen der Schüler in der Schule am wirksamsten durch einen regelmäßigen und pünktlichen Anfang des Unterrichts, durch die Ordnung in der Schule und das Beispiel des Lehrers; dadurch werden in der Regel auch diejenigen Hindernisse für den regelmäßigen Schulbesuch überwunden, welche in den häuslichen Verhältnissen liegen. Das Zuspätkommen beim Beginn des Unterrichts, wie das unnötige Verweilen der Schüler nach dem Schlusse der Schulstunden in der Klasse lassen mit ziemlicher Sicherheit auf eine Erschlaffung der Zucht schließen.

Nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauch aber ist unter Schulversäumnis das Versäumen einzelner Schulstunden oder der Schulstunden während eines halben, eines ganzen oder mehrerer Tage zu verstehen. In Bezug hierauf hat die Schule, zunächst die höhere, als ihre Ordnung und Forderung hinzustellen, daß — abgesehen von ganz außerordentlichen Vorfällen in der Familie, welche das Zurückbehalten des Schülers zur Notsache machen und nachträglich leicht Entschuldigung finden werden, — *für jede Schulversäumnis, die nicht durch Krankheit veranlaßt ist, im voraus eine Erlaubnis eingeholt werde*, sei es vom Direktor, was am natürlichsten und zweckmäßigsten ist, oder von einem sonst irgendwie bezeichneten Lehrer (Klassenlehrer, Ordinarius). Diese Forderung geht durch alle Schul- und Disciplinarordnungen der preußischen höheren Lehranstalten hindurch (vgl. Wiese, Verordnungen und Gesetze T. I, S. 342—401); eine Verschiedenheit in dieser Bestimmung findet nur insofern statt, als nach den meisten die Erteilung einer solchen Erlaubnis allein vom Direktor abhängt, an einzelnen Anstalten das Gesuch um eine solche Entbindung zunächst dem Ordinarius und erst nach dessen Zustimmung dem Direktor vorzulegen ist. Daß ein derartiges Gesuch zuerst dem Ordinarius vorgelegt wird, kann, namentlich an größeren Anstalten, an denen dem Direktor die persönlichen Verhältnisse jedes einzelnen Schülers nicht so genau bekannt sein können, als sie es dem Ordinarius sind oder wenigstens sein sollten, ganz zweckmäßig erscheinen, nicht aber, daß er endgiltig über dasselbe entscheidet; dies muß unter geziemender Berücksichtigung der vom Ordinarius beizufügenden Bemerkung dem Direktor überlassen bleiben, schon um eine Gleichmäßigkeit des Verfahrens bei Gewährung oder Verweigerung der Erlaubnis zu wahren. Noch mehr Beachtung, als das Urteil des Ordinarius, verdient in solchen Fällen in geschlossenen Anstalten (Alumnaten) das des Tutors oder Spezialaufsehers, dem die besondere Erziehung des Zöglings anvertraut ist.

Für die durch *Krankheit* veranlaßten Versäumnisse wird die Entschuldigung von einigen erst nachher, von andern schon beim Eintreten der Krankheit gefordert. Die Vorschriften hierüber sind — besonders nach den lokalen Verhältnissen — sehr verschieden. Wir führen hier einige der wichtigern und gewöhnlichen an: „Wird ein Schüler durch Krankheit am Besuche gehindert, so muß dies dem Ordinarius so bald als möglich angezeigt und beim Widerbesuch der Schule eine vom Vater oder dessen Stellvertreter ausgestellte schriftliche Entschuldigung beigebracht werden" (Friedrichs-Kolleg. zu Königsberg i. P.). — „Im Falle einer Erkrankung ist schon am ersten Tage des Ausbleibens Anzeige von derselben zu machen, und wenn die Abwesenheit länger als einen Tag dauert, auch beim Widererscheinen des Schülers ein von den Eltern oder

deren Stellvertretern ausgestellter Entschuldigungsschein vorzulegen, in welchem Ursache und Dauer der Versäumnis genau angegeben ist." (K. Wilhelms-Gymn. zu Berlin.) Ähnlich die luisenstädtische Gewerbeschule zu Berlin, jedoch mit dem Zusatz: „Diese Bestimmungen finden nicht nur für die Unterrichtsstunden, sondern auch für die Prüfungen, die Censurverteilungen, die Schulfeste u. s. w. Anwendung." Die Fassung des betreffenden Paragraphen für die Schüler des Gymnasiums zu Stuttgart s. in dem Art. Ordnung V, S. 474.

In Alumnaten, in denen die Ordnung gewöhnlich mehr durch das Herkommen, als durch schriftliche Paragraphen geregelt ist, liegt den Inspektoren oder Adjunkten hauptsächlich die Pflicht ob, für den regelmäßigen Schulbesuch ihrer Zöglinge zu sorgen, namentlich wenig oder gar nicht begründete Krankheiten als solche zu bezeichnen und zu verhüten. Entschuldigungen wegen Krankheit können namentlich dann verdächtig werden, wenn sie sich an bestimmten Wochentagen widerholen. Falls an denselben gewisse Arbeiten von den Schülern abzugeben sind, oder gewisse Unterrichtsfächer vorkommen, bei denen die Schwächen oder Versäumnisse des Schülers an den Tag kommen könnten, so liegt die Vermutung nahe, daß ein Anfall von Schulkrankheit vorliege. Neuerdings ist auch bestimmt, daß Kinder aus Familien, in denen jemand an einer gefährlichen, ansteckenden Krankheit darniederliegt, in dieser Zeit die Schule nicht besuchen dürfen.

Diese und ähnliche Bestimmungen in den Statuten für höhere Lehranstalten sind unzweifelhaft wolbegründet, d. h. die Schule hat das Recht, regelmäßigen Schulbesuch von den Schülern zu fordern, weil sonst der Erfolg des Unterrichts und somit die Schule in ihrem eigensten Gebiete beeinträchtigt wird, und zwar nicht bloß bei den versäumenden Schülern, sondern auch in mehrfacher Beziehung bei allen. Diesem sonst allgemein anerkannten Satze setzt Dr. E. J. Hauschild in Leipzig in dem ersten der „50 pädagogischen Briefe aus der Schule an das Elternhaus" (1860) folgende drei Sätze entgegen: „1. Auch von Krankheitsfällen abgesehen, haben die Eltern (Pfleger) des Kindes das Recht, das Kind zu Hause zu behalten; 2. aber die Schule hat das Recht, in allen Fällen eine Anzeige zu fordern; 3. den Grund wissen zu wollen, hat die Schule nicht das Recht." Indes die Richtigkeit des ersten und dritten Satzes ist entschieden nicht zuzugeben, der zweite reicht nicht aus: wenn man diese Sätze gelten lassen will, ist eine strenge Zucht und ein pünktlicher Schulbesuch nicht aufrecht zu erhalten; die ordentlichen Schüler werden durch die unordentlichen gestört und im Fortschreiten aufgehalten. Am meisten werden die verweichlichten und verwöhnten Kinder davon Gebrauch machen und ihre Eltern stets um Entbindung vom Schulbesuch für Familienfeste, Reisen u. s. w. bitten. Einzelne Ausnahmsfälle, wie der Rezensent dieser Schrift in Mützels Zeitschrift 1862 aus der Praxis einen anführt, in denen es unzart wäre, den Grund wissen zu wollen, sind als Ausnahmen nicht zu bestreiten, aber eben deshalb auch nicht geeignet, ihretwegen ein zweckmäßiges Gesetz umzustoßen und ein anderes unzweckmäßiges an seine Stelle zu setzen. Wenn solche Verhältnisse, wie das dort erwähnte, daß ein Knabe nicht zur Schule kommen kann, weil das eine Paar Stiefel, das er nur besitzt, schadhaft ist und ausgebessert werden muß, bei Kindern der Schule vorkommen, so können solche auch dem Lehrer vertraulich mitgeteilt werden. — Ebenso wenig empfiehlt es sich, für voraussichtliche Versäumnisse Zettel drucken und an die Eltern der Kinder verteilen zu lassen, um Täuschungen zu verhüten; denn diese werden dadurch nicht beseitigt, wenn auch vielleicht erschwert werden. Eine solche Einrichtung setzt aber schon eine Menge von Versäumnissen voraus, welche von großer Unordnung zeugen würden. Wer genau die Ursachen der Versäumnisse beobachtet und erforscht hat, der wird, wie auch der Verfasser dieses Vorschlages zugesteht, bald erkennen, daß es mehr an häuslichen Übelständen sittlicher Art, als an Unwolsein der Kinder liegt, wenn häufige Versäumnisse vorkommen. Und in solche zerfahrene Zustände der Familie soll doch die Schule eingreifen, wenn sie ein Glied derselben zu ihren Schülern zählt und wird dies, wenn es mit Vorsicht und Besonnenheit geschieht, auch mit Erfolg thun.

Jene Anſtalten, die zu ſolchen Zetteln greifen, werden ſich ſelbſt ſagen müſſen, daß ſie keine oder noch keine rechte Zucht aufzuweiſen haben. Was kann nun die Schule thun, um unnötige Verſäumniſſe zu verhindern? Zunächſt iſt auf die Veranlaſſung derſelben zu achten. Sie können entſtehen durch wenig oder gar nicht begründete, alſo vorgegebene Krankheit, der Sache nach aus Trägheit der Schüler oder durch mehr oder weniger gerechtfertigte Wünſche der Eltern. Wie ſchon oben bemerkt, iſt zu allen nicht durch Krankheit veranlaßten Schulverſäumniſſen vorher die Erlaubnis der Schule einzuholen; es muß alſo die Bitte vorgelegt und mündlich oder ſchriftlich hinlänglich begründet, die einzelnen Fälle müſſen danach ſorgfältig geprüft und entſchieden werden, aber nicht beliebig nach den jedesmaligen Verhältniſſen und Perſonen, vielmehr nach gewiſſen allgemeinen Normen, welche ſich die Schule ſelbſt macht, nach denen ſie z. B. bei Familienfeſten, Reiſen und Vergnügungen eine Erlaubnis erteilt oder verweigert, damit nicht eine bloß willkürliche Anſicht des Direktors entſcheide, namentlich aber, um nicht allmählich in eine Zuchtübung hineinzugeraten, welche der ſittlichen Erziehung, wie der Förderung der Kenntniſſe gleich nachteilig und gefährlich iſt. Es ſteht ja leider in unſerer Zeit an manchen Orten ſo, daß die Familie auch in dieſer Beziehung durch Gleichgiltigkeit gegen die Zwecke und die Ordnung der Schule, Weichlichkeit gegen die Kinder, Vergnügungsſucht, loſe ſittliche Grundſätze u. ſ. f. die Aufgabe der Schule erſchwert. — Innerlich berechtigten Wünſchen wird ſich die Schule nicht verſchließen können, bei andern wird ſie die Eltern darauf hinzuweiſen haben, daß das, was in einem einzelnen Falle und bei einem einzelnen Knaben kein Bedenken hätte, für die Geſamtheit verderblich werden könnte, und daß ſie daher, wenn ſie die Vorteile der öffentlichen Schule für ihre Kinder haben wollen, auch die für das Wol des Ganzen notwendigen Opfer zu übernehmen haben. Mehr noch als auf den Willen der Eltern hat die Schule auf den Willen der Schüler ſittlich einzuwirken, um unnötige Schulverſäumniſſe zu verhindern. Der Schüler muß dahin gebracht werden, den Wunſch und Willen zu haben, ohne zwingende Gründe die Schule nie zu verſäumen, und zwar aus Pflichtgefühl und Lerneifer. Es iſt Erfahrung, daß pflichtgetreue und lerneifrige Schüler ſelten oder nie fehlen und ſelbſt leichtes Unwolſein überwinden. Es wird hierdurch eine ſittliche Macht des Geiſtes über körperliche Schwäche und Verſuchung geſchaffen und gekräftigt, welche ſpäterhin viel bedeutendere Verſuchungen von innen oder außen her zu überwinden Kraft giebt.

Dieſer moraliſchen Einwirkung auf Eltern und Schüler muß eine feſte und ſtrenge Handhabung der äußeren Schulordnung zu Hilfe kommen. Die Eltern müſſen Achtung vor derſelben gewinnen, und die Erfahrung lehrt, daß beharrliche Strenge gerade in dieſer Beziehung bei dem größten Teil der Eltern die Achtung vor der Schule erhöht. — Die Schüler müſſen wiſſen, daß es ihnen nicht, wenigſtens nicht leicht gelingen wird, eine unbegründete Verſäumnis durch angebliche Krankheit zu verbergen, oder durch ſolches Vorgeben ihre Trägheit zu verdecken, indem ſie ſich vielleicht dadurch der Anfertigung oder Ablieferung einer Arbeit entzögen. Es muß jede aus Krankheit entſtehende Verſäumnis eines Schülers, ſoweit es bei den örtlichen und Familienverhältniſſen möglich, zur erſten Stunde ſchriftlich oder mündlich angezeigt werden, jedenfalls muß dies aber im Laufe des erſten Tages geſchehen, wenn die Krankheit vorausſichtlich mehrere Tage dauert, ferner muß beim Widereintritt ein Entſchuldigungsſchein vorgelegt werden, auf dem die Urſache und Dauer der Verſäumnis genau angegeben iſt. Dieſer Schein iſt nicht zu erlaſſen, auch nicht nach einer vorläufigen Anzeige; denn die Schule kann ſonſt nicht wiſſen, ob der Schüler ſich nicht nach ſeiner Geneſung noch der Schule entzogen habe. Für den pflichtgetreuen Schüler iſt dieſer Entſchuldigungsſchein keine Laſt, für den unzuverläſſigen eine Warnung vor Verſuchen zu einer Täuſchung. Die rechte Wachſamkeit und Strenge der Schule macht das unbegründete Fehlen ſchwierig und ſehr unbequem. Die ſchriftliche Entſchuldigung den Schülern einer oberen Klaſſe, zunächſt der Prima, zu erlaſſen, wie es an manchen Anſtalten ihnen als ein Vorrecht eingeräumt iſt, und ſich bei ihnen mit einer bloß mündlichen Entſchuldigung zu begnügen, hat die

Rücksicht auf die allmähliche Gewöhnung zur größeren Selbständigkeit und eigenen Verantwortlichkeit für sich, kann auch durch lokale Verhältnisse empfohlen und in manchen Fällen zu einer Art Notsache werden, wenn z. B. ein älterer Schüler von auswärts bei einem Hausherrn wohnt, der eine Aufsicht über ihn zu führen gar nicht imstande ist, aber als eine allgemeine Maßregel ist es nicht einzuführen. Es ist vielmehr ganz heilsam, wenn die Schüler auch hierdurch daran erinnert werden, daß sie noch Schüler sind, was viele als lästig oder nicht mehr ehrenhaft genug zu vergessen und zu verbergen suchen.

Was die Versäumnis des Unterrichts am Sonnabend seitens jüdischer Schüler betrifft, so besteht im Preußischen eine Ministerialverfügung (vom 6. Mai 1859), nach der ihnen an Sonnabenden und jüdischen Feiertagen Freiheit vom Schulbesuch zu gestatten ist, sobald die Eltern bei der Aufsichtsbehörde darum nachsuchen, jedoch unter Hinweis darauf, daß die Schule die Verantwortlichkeit für die Folgen der Schulversäumniß nicht trage. In der Regel wird die Erlaubnis nur für die zwei Stunden des Gottesdienstes erbeten und erteilt; überdies muß der Schule selbst daran liegen, daß die jüdischen Schüler mit den Eltern den Gottesdienst besuchen und demselben nicht ganz entfremdet werden. Für diejenigen Anstalten, in denen die jüdischen Schüler einen beträchtlichen Teil der Gesamtschülerzahl ausmachen, hat indes diese Anordnung das Bedenkliche, daß das regelmäßige Fortschreiten der ganzen Klasse, also auch des christlichen Schülers, durch das häufige Fehlen einer größeren Schülerzahl beeinträchtigt wird.

Für katholische Schüler, welche in der Minderzahl evangelische höhere Lehranstalten besuchen, wird eine Anzeige der Eltern, sei es ein- für allemal, sei es für besondere Festtage, genügen, daß sie die Entbindung ihrer Kinder vom Schulunterricht wünschen; auf die Anzeige hin wird ihnen billigerweise dieselbe erteilt werden. Bei wirklichen Simultananstalten pflegt der Schulunterricht an den höheren oder wichtigern besonderen katholischen Festtagen ganz auszufallen.

Die bisher gegebenen Bestimmungen über Schulversäumnisse betrafen hauptsächlich die höheren Schulen. Genauer gesetzlich geregelt ist der Schulbesuch der Kinder in den Volksschulen, namentlich auf dem Lande, weil er dort schwieriger herzustellen und aufrecht zu erhalten ist, während die Notwendigkeit gesetzlicher Regelung sich als eine Konsequenz aus dem Schulzwang (s. d. Art.) ergiebt. Die wirksamsten Mittel zur Verhütung und Verminderung der Schulversäumnisse liegen natürlich auf einem andern Gebiete, als auf dem der gesetzlichen Strafbestimmungen. Wenn der Lehrer treu und tüchtig ist und durch seine Kenntnisse, seine Geschicklichkeit, durch den Ernst, mit dem er sein Amt treibt, und die ungeschminkte Liebe, die er den Kindern entgegenbringt, die Unparteilichkeit, mit dem er die Zucht übt, durch zweckmäßige, nicht übertriebene Ansprüche an ihre Leistungen ꝛc., die Schüler gewinnt und ihnen Freude an der Schule und Respekt vor ihr einzuflößen weiß; wenn es ihm gelingt, Gottesfurcht, Bescheidenheit, Lerneifer, Folgsamkeit in die Herzen seiner Schüler zu pflanzen, so daß wenigstens solche Früchte der Schule auch im Hause warnehmbar werden; wenn der Schulaufseher, also in den meisten Ländern der Geistliche, selbst ein aufrichtiges Interesse für die Schule hat und bethätigt, wenn er die Schule den Gemeindegliedern als eine hochwichtige und notwendige Anstalt ans Herz zu legen, den einzelnen Eltern ihre Pflicht wichtig zu machen, den Säumigen ihr Unrecht eindringlich vorzustellen nicht versäumt, so ist das besser und wirksamer als alle Strafen. Einem Geistlichen, der vornehmlich auf seelsorgerlichem Wege die Eltern dazu zu bewegen sucht und darin nicht abläßt, gelingt es sicher, wenn auch langsam, dem Übel zu steuern, wenn es auch lokal vielleicht nie gänzlich auszurotten ist. Wo diese sittliche Einwirkung nicht ausreicht, da werden die Eltern für die nicht entschuldigten Schulversäumnisse der Kinder mit besonderen Strafen belegt, deren Eintreibung ebenfalls gesetzlich, jedoch nicht überall gleichmäßig, meistenteils den örtlichen Verhältnissen entsprechend, bestimmt ist; deshalb werden auch in Preußen die Verfügungen, durch welche der Schulbesuch und die Bestrafung der Schulversäumnisse auf Grund der allge-

meinen gesetzlichen Bestimmungen (Allgem. Landrecht, T. II, Tit. 12, § 48) geregelt wird, durch die verschiedenen Bezirksregierungen erlassen. In der Regel wird in denselben unter Hinweis darauf, daß es Pflicht der Gemeinden sei, einen regelmäßigen Schulbesuch zu fördern, als nächstes Mittel dazu angegeben, die Eltern zu belehren und zu ermahnen, was hauptsächlich Sache der Gutsherrschaft, Ortsobrigkeit, der Patrone, Geistlichen, Schulvorsteher und der Lehrer selbst sei. Die Versäumnistabellen (s. d. Art. Schulakten, VII, T. 2 S. 203) sollen zum Schlusse jeden Monats, in dringenden Fällen in noch kürzeren Fristen, an den Schulvorstand eingereicht werden. Der Vorstand läßt die Eltern, Vormünder, Dienst- oder Lehrherrschaften, deren Kinder oder Pflegebefohlene die Schule versäumt haben, vorladen: die etwaigen Entschuldigungsgründe werden angehört und geprüft; wenn solche nicht genügen, werden sie im ersten Falle ermahnt und verwarnt, im Widerholungsfalle mit 1—20 Sgr. nach Verhältnis der versäumten Tage oder Stunden und des Standes der Straffälligen, zur Bestrafung herangezogen, und hat dies keinen Erfolg, so wird die Strafe verschärft, statt der Geldstrafe im Unvermögensfalle und besonders im Falle der Widerspenstigkeit Gefängnisstrafe verhängt (für 1—5 Sgr. eine 4 stündige, 6—10 Sgr. eine 8 stündige und auf folgende 5 Sgr. eine 4 stündige Gefängnisstrafe mehr). Zu unbedingt erlaubten Schulversäumnissen gehören Krankheiten der Kinder, notwendige Wartung und Pflege kranker Eltern oder nächster Angehörigen durch dieselben, Todesfälle in der Familie bis nach erfolgter Beerdigung, stürmische Witterung, besonders bei größerer Entfernung des Wohnorts von der Schule und verschneite und ungangbare Wege (im Winter auf dem Lande).

Zu den bedingt erlaubten werden vornehmlich gezählt: Reisen der Eltern, Verwendung der Kinder bei notwendigen Erntearbeiten, zur Wartung kleinerer Geschwister, und zu vorübergehenden dringenden häuslichen Geschäften, welche sowie andere von gleicher Bedeutung die Schulvorstände und Ortsobrigkeiten nach gewissenhafter Prüfung unter besonderen Umständen für erlaubte erklären dürfen.

Die allgemein erlaubten Versäumnisse sind so ziemlich überall dieselben; dagegen werden die besonders oder bedingt erlaubten verschieden abgemessen. So bedürfen Scheine zu Versäumnissen aus anderen als den oben angeführten Veranlassungen in der Rheinprovinz der Bestätigung des Landraths, welcher dieselbe nur aus erheblichen Billigkeitsrücksichten erteilen darf.

Mit Recht weisen manche der betreffenden Verfügungen darauf hin, es sollte doch Bedacht genommen werden, daß die Bestrafung, sei es Einziehung der Geldstrafe oder Vollziehung der Gefängnisstrafe, den Eltern wo möglich nur als das Mittel, den Schulbesuch ihrer Kinder zu fördern, erscheine, nicht eine Erbitterung und Abneigung gegen die Schule erzeuge und daher der Sache mehr schade als nütze. Daher wird ebenso sehr empfohlen, die den Versäumnissen zu Grunde liegenden Ursachen sorgfältig zu prüfen und nur zu strafen, wo die Versäumnisse aus Mutwillen, Nachlässigkeit oder gar bösem Willen entstanden sind, wo gar keine genügende Entschuldigung vorgebracht werden kann und auch eine bereits vorangegangene eindringliche Ermahnung ihren Zweck verfehlt hat. Treten zu den Schulversäumnissen noch andere Vergehen der Kinder auf Veranlassung der Eltern oder Angehörigen hinzu, z. B. Umhertreiben, Betteln u. s. w., so können die Angehörigen auch mit Gefängnis bis zu 8 Tagen gestraft werden. Auch kann nach § 3 des Allgemeinen Landrechts, T. II, Tit. 19 polizeilich Einsperrung in ein Arbeitshaus gegen einen Vater verhängt werden, der beharrlich die Unterhaltung und damit auch den Unterricht seiner Kinder vernachlässigt. Vgl. Ministerial-Verfügung vom 10. Mai 1841.

Die Strafgelder, deren Höhe im allgemeinen oben angegeben, jedoch nicht überall gleich ist, werden zu Schulzwecken, insbesondere zur Anschaffung von Lehrmitteln für arme Kinder verwandt. Zu vgl. besonders der 5. Landtagsabschied vom 23. Mai 1835, I, 2; Instr. des Min. der geistl., Unterrichts- und Mediz.-Angelegenheiten (Eichhorn) vom 6. Februar 1845 über das Verfahren bei Bestrafung der Schulversäumnisse in den

Elementarschulen der Rheinprovinz, und Verfügung der Regierung zu Marienwerder vom 1. Juli 1828, den Schulbesuch betreffend.

Besondere Schwierigkeit bietet die Überwachung und Beaufsichtigung des Schulbesuchs in größeren Städten, so auch namentlich zu Berlin. Daher sind vielfach besondere Maßregeln getroffen und bestehen auch noch jetzt, um einen regelmäßigen Schulbesuch zu veranlassen, die Schulversäumnisse nach Möglichkeit zu verhindern, die vorgekommenen genau zu bemerken und die unbefugten zu bestrafen. So wurde schon unter dem 3. März 1832 vom k. Provinzialschulkollegium zu Berlin eine besondere Instruktion für die Verwaltung und Beaufsichtigung der Berliner Parochial- und Privatschulen erlassen (s. Rönne, das Unterrichtsw. d. preuß. Staates I, 376 ff.), welche in §§ 28—33 die Aufsicht über den Schulbesuch berücksichtigte und (in § 29) verlangte, daß für jede Schule ein Hauptbuch gehalten werde, in welchem alle Schüler namentlich aufgeführt, ihr Eintritt und Austritt bemerkt werde, ebenso (in § 30) ein Klassenbuch von derselben Bedeutung für jede Klasse, wie das Hauptbuch für die ganze Schule, speziell mit einer Übersicht der vorgekommenen Schulversäumnisse. Über dieselben handelt besonders § 31. „Von Schulversäumnissen, welche nicht durch die Eltern der Kinder entschuldigt werden, ist denselben durch die Schulvorsteher Nachricht zu geben, damit mutwillige Schulversäumnisse, welche ohne Vorwissen der Eltern stattfinden möchten, verhütet oder doch frühzeitig entdeckt werden. Sollten die Eltern oder Angehörigen der Kinder unstatthafte Schulversäumnisse begünstigen, so werden zunächst die Schulvorsteher selbst ihnen die geeigneten Vorstellungen machen, und wenn diese nicht fruchten, das weitere dem Schulvorstande überlassen, welchem zu diesem Zwecke monatlich eine Übersicht der Schulversäumnisse einzureichen ist."

Ein besonderes Regulativ zur Feststellung des Schul- und Konfirmandenunterrichtsbesuches der Berliner Schuljugend und zur Bestrafung der Schulversäumnisse ist unter dem 21. Oktober 1844 vom Magistrate zu Berlin entworfen und unter dem 31. Juli 1845 von dem Oberpräsidium der Provinz Brandenburg auf Grund des Minist.-Reskr. vom 21. Februar 1845 bestätigt worden. Dasselbe ist im wesentlichen seitdem in Geltung geblieben und bildet auch noch jetzt die Grundlage für den Schulbesuch der Berliner Elementarschulen und des Konfirmandenunterrichts. Nach § 1 dieses Regulativs sollen Schulbesuchskarten mit dem Beginn eines jeden Jahres oder Halbjahres für alle die Schule besuchenden noch nicht konfirmierten Kinder mit der Jahreszahl und dem Stempel der Schuldeputation versehen ausgeteilt werden; auf diese Karten schreibt der Hauptlehrer oder Schulvorsteher den Vor- und Zunamen und das Alter des Kindes und setzt den Namen darunter. Die im Laufe des Jahres neu eintretenden Kinder erhalten ebenfalls eine solche Karte. Die Polizeirevierkommissarien, deren Mitwirkung zu der Kontrolle des Schulbesuchs schon durch ein Reskript des Ministeriums des Innern vom 9. Januar 1831 gestattet war, bringen nun bei einer Revision alle diejenigen Kinder zur Kenntnis der Schuldeputation, welche mit einer Schulbesuchskarte nicht versehen sind. Auf Grund dieser Anzeigen bewirkt die Schuldeputation die Einschulung des Kindes und bestimmt nach den deshalb bestehenden Grundsätzen, ob und in welchem Umfange demselben freier Unterricht zu gewähren ist. Sollte ein Kind, das keine Schulbesuchskarte vorzeigen kann, nach Angabe der Angehörigen Privatunterricht genießen, so haben sich die Polizeikommissarien angeben zu lassen, wo und von wem das Kind sonst unterrichtet werde. In gleicher Weise werden die Kinder zum Konfirmandenunterricht angehalten und der Besuch desselben kontrolliert. Den Schulbesuch der bereits eingeschulten Kinder zu beaufsichtigen und dessen regelmäßigen Fortgang nötigenfalls durch Anwendung von Strafen gegen säumige oder widerstrebende Eltern herbeizuführen, ist Pflicht und Recht der Schuldeputation, welche sich dazu der Beihilfe besonderer Schulkommissionen bedient. Diesen meldet der Schulvorsteher in einem besonderen Verzeichnisse an jedem Sonnabend die im Laufe der Woche vorgekommenen, nicht genügend entschuldigten Schulversäumnisse. Die Mitglieder der Schulkommissionen haben durch persönliche Nachfrage bei den Angehörigen der Kinder zu ermitteln, ob die Versäumnisse als entschuldigt anzusehen sind oder nicht, und

in letzterem Falle die nötige Ermahnung und Verwarnung zu erteilen. Die deshalb schriftlich gemachten Bemerkungen werden den Klassenlehrern durch den Vorsteher der Schulkommissionen zugefertigt, um sie bei widerholter Schulversäumnis dem Verzeichnis beizufügen. Wenn sich nämlich innerhalb der nächsten 4 Wochen eine ungerechtfertigte Schulversäumnis widerholt, und die Schulkommission die Überzeugung gewinnt, daß diese „in der Nachlässigkeit oder dem bösen Willen der Eltern ihren Grund hat", so vermahnt sie die Angehörigen zu Protokoll, das sie bei abermaliger Schulversäumnis innerhalb weiterer 4 Wochen nebst kurzer Mitteilung des Sachverhältnisses der Schuldeputation einreicht. Diese vernimmt die Eltern, nötigenfalls auch die Kinder, und verfügt die ihr nötig erscheinende Strafe, gegen welche dem Verurteilten binnen 8 Tagen der Rekurs beim Magistrate freisteht. Wird dieser angemeldet, so trifft der Magistrat, auch ohne den Verurteilten persönlich zu vernehmen, seine Entscheidung, gegen welche ein Einspruch nicht zulässig ist. Die Strafe besteht in Zahlung einer Geldsumme an die Schulkasse, welche auch durch Exekution eingetrieben werden kann. Bleibt diese fruchtlos, so wird eine entsprechende Gefängnisstrafe verhängt, welche auf Antrag der Schuldeputation vom Polizeipräsidium vollzogen wird.

Dieses Regulativ besteht im wesentlichen noch jetzt, nur daß die Anwendung der Schulkarten bei der Erweiterung der Stadt und Vermehrung der schulpflichtigen Kinder sich nicht mehr als zweckmäßig bewährt hat. Auch hat es nicht an Versuchen gefehlt, in den übrigen Bestimmungen manches zu ändern; doch hat sich noch keiner derselben einer allseitigen Billigung der Behörden zu erfreuen gehabt.

Es sind hier hauptsächlich nur die Verhältnisse Preußens in betracht gezogen, indes werden Einrichtungen und Bestimmungen über Verhütung, Entschuldigung und Bestrafung von Schulversäumnissen überall da, wo die Verpflichtung zum Schulbesuch allgemein ist, auch im wesentlichen dieselben sein, vgl. z. B. d. Art. Österreich V, 328; Baden I, 382 und Heppe, Volksschulwesen, T. I S. 107 und 108. — Auch die Schulversäumnisse an höheren Töchterschulen sind nicht besonders berücksichtigt; daß sie im allgemeinen an denselben häufiger vorkommen und leichter seitens der Eltern Entschuldigung finden werden, liegt teils in der zarteren körperlichen Beschaffenheit des weiblichen Geschlechts, teils auch darin, daß die Anforderungen an die wissenschaftlichen Leistungen nicht so streng genommen werden, als bei Knaben. Wenn man dies aber auch im allgemeinen insoweit zugeben kann, daß dadurch eine größere Vorsicht begründet erscheint, so ist es doch in betreff der sittlich auch an die Willenskraft der heranwachsenden Jugend zu stellenden Forderungen wol zu beachten, daß die einmal durch den Eintritt in die Schule gegen dieselbe übernommenen Pflichten nicht aus Bequemlichkeit oder Vergnügungslust gering geachtet und vernachlässigt werden dürfen. Daß dies aber öfter geschieht, wird durch die Erfahrung, namentlich durch die Klagen der davon betroffenen Lehrer (vgl. z. B. Berliner Blätter 1861, monatliche Korrespondenz Nr. 2 u. 9), hinreichend bestätigt.

**Gottschick † (Schrader).**

**Schulvorstand** s. Schulbezirk, Direktor.

**Schulz**, Johann Otto Leopold, gehört zu den namhaftesten Pädagogen Preußens in der ersten Hälfte unsres Jahrhunderts, dadurch besonders vor andern Methodikern des Unterrichts ausgezeichnet, daß er mit vielseitiger Gelehrsamkeit ein großes praktisches Geschick verband und in der Erörterung methodischer Fragen sowol wie in der Herstellung von Lehrmitteln und Lehrbüchern Schärfe des Denkens und einen tiefen Einblick in die Bedürfnisse der Schule bewährte. Er wird daher in dieser Encyklopädie an zahlreichen Stellen erwähnt; eine besondere Skizze seines Lebens und Wirkens darf aber in ihr um so weniger fehlen, als seine pädagogische Grundrichtung den Prinzipien derselben entspricht und dem besonnenen Vertreter der christlichen Volksschule dankbare Anerkennung gebührt, mag auch die Erinnerung an ihn vor dem lauten Rühmen zurückgetreten sein, welches die Verkündiger einer überwiegend formalistischen Methodik und einer dem Christentum abgewendeten angeblichen Menschheitspädagogik gefunden haben. Über alles Biographische

giebt die Schrift von J. Richter: „O. S. Ein Denkmal für seine Nachkommen und Freunde“ (Berlin, 1855) genügende Auskunft; im übrigen sind wir auf seine Schriften, vorzugsweise auf das von ihm begründete Schulblatt für die Provinz Brandenburg, welches er von 1836 bis 1849 redigierte, angewiesen. In demselben (1849 S. 595) findet sich ein mit großer Wärme geschriebener Nekrolog; auch der folgende Jahrgang bringt noch einige Beiträge zu seiner Charakteristik von seinem Nachfolger K. Bormann. Einige Ergänzungen und Details sind amtlichen Quellen entnommen.

Otto Schulz war am 17. Oktober 1782 zu Wurow bei Labes in Pommern geboren, der Sohn eines Predigers, welcher mit geringen Mitteln eine zahlreiche Familie zu versorgen hatte und es möglich machte, daß von seinen 15 Kindern 8 studieren konnten. Er wurde wie seine Geschwister von dem Vater selbst unterrichtet, und zwar mit solchem Erfolge, daß er schon zu Ostern 1797 in der ersten Klasse des Gymnasiums in Stettin Aufnahme fand. Auf der Universität in Halle, der er von Michaelis 1799 bis Ostern 1802 angehörte, waren in der Theologie Nösselt und Knapp, in der Philosophie Maaß und in der klassischen Philologie F. A. Wolf seine Lehrer. Einen nachhaltigen Einfluß auf ihn übte der letztere, welcher damals auf dem Höhepunkt seiner Wirksamkeit stand; sein Seminar besuchte er die letzten drei Semester. Das Verfahren des gefeierten Lehrers hat er in seinen Erinnerungen an F. A. W. (1835) mit großer Anschaulichkeit geschildert, wie man auch aus den Bd. X daraus gegebenen Mitteilungen ersehen kann. Durch ein Unglück auf dem Fechtboden wurde er im Sommer 1800 des linken Auges beraubt. Der Studentenzeit folgte ein mehrjähriges Hauslehrerleben in der Familie des Baron von Goltz in Züchow bei Callies, in welcher er die größte Achtung genoß. Im Jahre 1806 ward er als Lehrer an das Gymnasium in Stargard berufen; die Kriegsunruhen des Jahres nötigten ihn indes von dem Amte zurückzutreten, und er kehrte auf den Wunsch des Vaters seiner Zöglinge in die frühere Stellung zurück. In jener Zeit wurde er mit dem Wirken Pestalozzis bekannt und ergriff die ihm zu Grunde liegende Idee mit der ganzen Lebendigkeit der Jugend; er gesteht zwar, daß ihm die Anwendung seiner Methode nur wenig geglückt sei, und daß er in ihr Wesen erst später durch seine Bekanntschaft mit Dreist (Bd. VI S. 240, Bd. X Art. Volksschullehrerseminar) und Zeller (Bd. X) eingedrungen sei; man sieht aber, daß seine Aufmerksamkeit einer naturgemäßen Methode des Unterrichts sich schon früh zuwendete. Der Lehrerprüfung hatte er sich schon vor seiner Berufung nach Stargard unterzogen. Zu Ostern 1811 siedelte er nach Berlin über, wurde Mitglied des damals mit dem Berliner Gymnasium zum grauen Kloster verbundenen königlichen Seminars für gelehrte Schulen und Neujahr 1812 an diesem Gymnasium als Lehrer angestellt. Bis 1826 blieb er in diesem Amte. Seine Thätigkeit wird als außerordentlich erfolgreich geschildert; er lehrte vorzugsweise Latein und Mathematik fast in allen Klassen der Anstalt und nahm in dem von sehr tüchtigen Männern gebildeten Kollegium eine angesehene Stellung ein; von seinen „Lehrerfreuden“ wußte er noch in späteren Jahren zu erzählen. Gleichwol war der Wunsch, in ein Pfarramt überzugehen, noch lange in ihm wach. Das theologische Examen hatte er 1815 mit Auszeichnung bestanden. Drei Predigten, welche er 1818 herausgab, legen ein günstiges Zeugnis von seiner Begabung ab; in dem schönen Vorworte gab er jenem Wunsche einen lebhaften Ausdruck. In derselben Zeit lebte er aber auch mit einem fast maßlosen Fleiße den wissenschaftlichen Studien, von ihrer Gründlichkeit und ihrem Umfange geben seine Arbeiten in jener Zeit einen vollwichtigen Beweis. Wir heben nur einzelnes hervor und übergehen die kleineren Abhandlungen, wie seine Beiträge in dem „Jahrbuch der Berlinischen Gesellschaft für deutsche Sprache“ (1820) und zahlreiche Reden und Gedichte in deutscher und lateinischer Sprache.

Den größten Erfolg hatte unzweifelhaft seine Schulgrammatik der lateinischen Sprache, welche 1815 zuerst gedruckt, bis 1865 in 18 Auflagen eine weite Verbreitung hatte und in der That durch Präzision des Ausdrucks und Übersichtlichkeit in der Anordnung des Stoffes dieselbe verdiente. Die Herausgabe hat nach seinem

Tode Eckstein besorgt; jetzt ist sie in den Hintergrund gedrängt (Bd. IV² S. 287), obschon sie, wie wir glauben, durch eine rechtzeitige Neubearbeitung in ihrer Stellung hätte erhalten werden können. Dagegen ist seine ausführliche lateinische Grammatik nur zweimal, 1825 und 1834, erschienen; trotz mancher Vorzüge vor ähnlichen Arbeiten jener Zeit ist sie nicht recht zur Geltung gekommen und bald vom Büchermarkt verschwunden. Aber seine lateinischen Elementarbücher haben lange Jahre einen breiten Raum in unsern Schulen eingenommen und lassen den praktischen Blick, mit welchem er das Bedürfnis des Unterrichts erfaßte, deutlich erkennen. Die Aufgaben zur Einübung der lateinischen Grammatik (1822) zeichnen sich durch verständige Auswahl und Beschränkung der Regeln nicht minder wie durch die vortreffliche Beschaffenheit der Beispiele aus; das einer etwas späteren Zeit angehörige Tirocinium, d. i. erste Übungen im Übersetzen aus dem Lateinischen nebst einer kurzen Formenlehre (1840) lehrte die Sprache als ein lebendiges Ganze behandeln und suchte den naturgemäßen Gang in ihrer Erlernung festzuhalten. Beide Bücher sind in zahlreichen Auflagen erschienen und leben seit 1879 in dem sich einer steigenden Anerkennung erfreuenden „Lateinischen Lesebuch nebst Vokabularium, Grammatik und deutschen Übungssätzen" von Dr. Otto Richter fort (2. Aufl. 1883, 3. Aufl. 1886); in dasselbe ist aus dem letzteren die von Perthes wegen ihrer Einfachheit und Klarheit gerühmte Formenlehre und das wesentliche Material an Sätzen und Übungsstücken, aus dem ersteren eine große Reihe von Übungsbeispielen übergegangen. Daneben ist auch der Anthologia latina sive poetarum latinorum eclogae (1825 und 1845) zu gedenken als eines Beleges für seine Belesenheit und der Feinheit seines Taktes in der Auswahl. Aber auch mit der Mathematik beschäftigte er sich eifrig; er hatte namentlich den griechischen Mathematikern sein Studium zugewendet. Hohe Anerkennung fand das 1822 erschienene Buch: Diophantus' von Alexandria arithmetische Aufgaben nebst dessen Schrift über die Polygonzahlen. Aus dem Griechischen übersetzt und mit Anmerkungen versehen. Dasselbe trug ihm den Doktortitel von der halleschen Fakultät, eine Belobigung des Ministers und mehrere (von ihm abgelehnte) Berufungen in Universitäts-Professuren ein. Bald darauf erschien von ihm ein Lehrbuch der mathematischen Geographie (1824), dessen zweiter Teil noch handschriftlich vorhanden ist. Seiner Beteiligung an den Arbeiten der deutschen Gesellschaft gedachten wir bereits; ihr verdankte die auch jetzt noch anerkannte Schrift über die Sprachgesellschaften des 17. Jahrhunderts (1824) ihren Ursprung. Sie hatte ihn zu einer eingehenden Durchforschung der Litteratur dieser Zeit veranlaßt, welche auch noch in späteren Jahren Früchte trug. Neben einer mehrfach aufgelegten Sammlung Geistliche Lieder für Schule und Haus (1840) ist die erste kritische Ausgabe der „Geistlichen Andachten P. Gerhardts" (1842) hier zu erwähnen.

Als 1826 die Provinzial-Schulkollegien als selbständige Behörden organisiert wurden und man die Aufsicht über das Volksschulwesen, welche anderwärts den Regierungen überwiesen wurde, für die Stadt Berlin der neuen Schulbehörde daselbst übertrug, erhielt O. Schulz die zu diesem Zwecke neu begründete Schulratstelle. Wir erfahren, daß der Oberpräsident v. Bassewitz durch den Eindruck, welchen er bei dem Besuche seiner Lehrstunden erhalten hatte, bestimmt worden ist, ihn für diese Stellung in Vorschlag zu bringen. Seine Ernennung datiert vom 23. Juni 1826, seine Einführung erfolgte am 10. August. So lange indes der alte Oberkonsistorialrat Nolte, welcher noch dem früheren Ober-Schulkollegium angehört hatte, lebte, hatte er auch das Decernat über einen Teil der Gymnasien zu übernehmen; der ihm ursprünglich zugewiesenen Aufgabe konnte er sich erst nach dem Eintritt F. Langes, des bekannten Übersetzers des Herodot, ausschließlich zuwenden. Seine Wirksamkeit für die Gymnasien war zeitlich und räumlich beschränkt; es liegt in der Natur der Sache, daß sie erhebliche Spuren nicht hat zurücklassen können, da sie wesentlich durch den persönlichen Einfluß, den er ausübte, bedingt

war. Bis Ende 1831 war er auch Mitglied der wissenschaftlichen Prüfungskommission für das Fach der Mathematik, eine zeitlang stellvertretend auch für das der Theologie. Als Examinator war er gefürchtet, aber man rühmte auch seine Gerechtigkeitsliebe. Ein von ihm an seinen Mitexaminator Lachmann gerichtetes Wort: „Wir können die jungen Leute durchfallen lassen, wenn sie nicht genügen; aber schikanieren dürfen wir sie nicht!" hat sich lange in der Erinnerung erhalten. Sein Ausscheiden aus der Kommission war übrigens durch eine Meinungsverschiedenheit mit den Kollegen veranlaßt, in welcher er seinen auch höheren Ortes gebilligten Standpunkt durch ein Separatvotum gewahrt hatte. Die sog. Rektoratsprüfungen, die Abgangsexamina auf den Seminaren und ebenso die Prüfungen derjenigen, welche das Vorrecht des einjährigen Militärdienstes in Anspruch nahmen, ohne das dazu berechtigende Schulzeugnis zu besitzen, hat er bis an seinen Tod geleitet.

Das Volksschulwesen der Stadt Berlin befand sich bei seinem Amtsantritte in einem sehr dürftigen Zustande. Der gesamte Elementarunterricht lag Privatschulen ob, in deren Reihe auch die Parochialschulen herabgesunken waren; öffentliche Volksschulen existierten nicht. Unter den Schulvorstehern gab es wol einzelne tüchtige Männer, aber sie waren gehindert teils durch den Mangel an festen Normen für die Errichtung der Schulen, teils durch die Beschaffenheit der „Hilfslehrer", welche ihnen zu Gebote standen; dieselben waren im besten Falle handwerksmäßig gebildet, größtenteils ungeprüft und vielfach völlig untüchtig, dazu jämmerlich bezahlt. Durch O. Schulz ist der Grund zu der Reorganisation des Berliner Volksschulwesens gelegt worden. Er hat zuerst mit voller Einsicht in die vorhandenen Mißstände Hand an ihre Beseitigung gelegt und mit durchgreifender Entschiedenheit die Grundlage geschaffen, auf welcher es sich jetzt zu so hoher Blüte entwickelt hat. Was er geleistet hat, ist um so höher anzuschlagen, da er über die Mittel nicht frei verfügen konnte, sondern sich für ihre Beschaffung teils auf die Entscheidung des Ministers, teils auf den guten Willen der Stadtbehörden angewiesen sah. Größtenteils auf seine Initiative und unter seiner steten Mitwirkung sind nicht weniger als 31 neue Schulen entstanden, und als er starb, war der Unterricht der schulpflichtigen Jugend aus den unbemittelten Ständen so geregelt, daß die Hälfte in öffentlichen Schulen Aufnahme finden konnte, für den Unterricht der andern den Privatschulen Entschädigung gezahlt wurde. Für die Konzessionierung und Beaufsichtigung der letzteren war das noch geltende Regulativ vom 31. Dezember 1839 erlassen und durchgeführt.

Sein Hauptaugenmerk aber mußte er naturgemäß auf eine bessere Vorbildung der Lehrer richten. Nach der Verlegung des kurmärkischen Landschullehrer-Seminars nach Potsdam (vgl. Bd. III² S. 352 u. Bd. X unter Volksschullehrerseminar) bestand in Berlin ein im Jahre 1804 durch einige Schulvorsteher in das Leben gerufenes Stadtschullehrer-Seminar, in welchem diese freiwillige Teilnehmer aus den „Hilfslehrern" in wenigen Wochenstunden unterrichteten; diese nach allen Seiten unzulängliche Einrichtung bestand bis 1829. Die Hilfslehrer waren für ihre Bildung auf sich selbst und auf Privatunterricht angewiesen. Diesem Zustande hat O. Schulz ein Ende gemacht. Die Fortbildung der vorhandenen Hilfslehrer war und blieb das nächste Bedürfnis. Schon im Winter 1827 vereinigte er sich daher mit einigen Geistlichen zu Vorträgen für dieselben, er selbst trug über Raumlehre und Rechnen vor, und war auch weiterhin für die Fortsetzung dieser Vorträge eifrig bemüht. Als es zur Errichtung des Seminars kam, wurde daher den Lehrern desselben die Verpflichtung auferlegt, Lehrkurse über Pädagogik und die Hauptgegenstände des Volksunterrichts für Lehrer zu halten. Leider entsprach das Seminar dieser Pflicht mehrere Jahre nicht, da der Direktor Diesterweg für die Sache kein Interesse hatte und ihr auch fern blieb, als 1845 die Lehrkurse wider aufgenommen wurden. Seit der Zeit werden sie regelmäßig gehalten und haben im Laufe der Jahre immer größere Teilnahme gefunden und erhöhte Bedeutung gewonnen. Näheres darüber giebt K. Schulze in den „Nachrichten über das königliche Stadtschullehrer-Seminar in Berlin" 1883, S. 157 ff.

Die Hauptsache aber war die Errichtung des Seminars. Es ist das Verdienst von O. Schulz, daß der Gedanke einer selbständigen staatlichen Anstalt zur Ausführung gelangte. Der Plan freilich, den er bereits 1828 vorlegte, wurde um der Kosten willen — 1500 Thlr. für die erste Einrichtung und 4000 Thlr. für die jährliche Unterhaltung — abgelehnt; die bereits eingeleiteten Verhandlungen um den Ankauf eines Hauses mußten sofort abgebrochen werden. Seine widerholten Vorstellungen, daß ohne ein Seminar das Berliner Schulwesen in eine leidliche Verfassung nicht gebracht werden könne, fanden endlich so weit Gehör, daß er den Vorschlag zur Errichtung eines „Notseminars" zu machen wagte, welches mit einem Direktor, einem fest angestellten Lehrer und mehreren Hilfslehrern ausgestattet 2000 Thlr. kosten sollte. Die Ausführung dieses Vorschlages übernahm indes das Ministerium selbst, wie es dem Provinzial-Schulkollegium im April 1829 mitteilte; es erwirkte die Kabinetsordre vom 10. September 1829, welche die Genehmigung zur Errichtung der Anstalt aussprach, worüber das Provinzial-Schulkollegium erst auf seine Erkundigung verständigt wurde; es verhandelte über die Besetzung des Direktorats zuerst mit Harnisch (Bd. III² S. 305) und berief, den von der Provinzialbehörde gemachten Vorschlag unbeachtet lassend, Ende 1830 Diesterweg aus Mörs, welcher erst am 15. Mai 1832 antrat. Gewiß war die Ausstattung der neuen Anstalt mehr als kärglich; aber niemand hatte unter derselben mehr zu leiden als der Schulrat, unter dessen Direktion das Seminar am 6. Januar 1832 in gemieteten Räumen mit einem Lehrer und fünf Hilfslehrern eröffnet wurde. Seiner persönlichen Intervention war es zu danken, daß der Minister v. Altenstein, über die Sachlage aufgeklärt, ihn ermächtigte, die zur Überwindung der Notstände gemachten Vorschläge sogleich auszuführen. Noch in demselben Jahre ward ein Haus erworben, welches seinem Zwecke bis 1879 gedient hat, und eine Töchterschule (die Augustaschule) unter Bormanns Leitung gegründet, aus deren Einkünften der Etat des Seminars erleichtert werden konnte. Der Einrichtungs- und Lehrplan des Seminars wurde von O. Schulz entworfen und mit geringfügigen Änderungen 1836 erneuert, die Seminarschule wurde Michaelis 1832 eröffnet und für die Präparandenbildung 1838 Anordnung getroffen. So war der Zweck erreicht, den er unermüdlich erstrebt hatte; daß er nicht in dem gewollten Sinne erreicht war, lag in den Verhältnissen, über die er keine Macht hatte. Auch das ist nicht zu übersehen, daß der Direktor ihm ohne sein Zuthun gegeben war. Indes, wie Diesterweg in dem „Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde 1851" bemerkt, „die Sache gieng". O. Schulz besaß „vorzügliche Eigenschaften, sehr vielseitige Kenntnisse und Einsichten", „Gerechtigkeitsliebe und lebhaftes Interesse für die von ihm ins Dasein gerufene Anstalt". Beide lebten eine Reihe von Jahren in freundschaftlichem Verkehr.

Es gehörte unzweifelhaft zu den bittersten Erfahrungen seines amtlichen Lebens, daß ihm durch eine Verfügung des Ministers v. Altenstein vom 3. Mai 1839 das Decernat über das Seminar abgenommen und dadurch seine Wirksamkeit auf dem Hauptgebiete seiner Thätigkeit gehemmt wurde. Das geschah auf den direkten Antrag Diesterwegs, welcher durch die Fürsprache zweier Gönner (GR. Kortüm und Bischof Roß) unterstützt, genehmigt wurde, ohne daß man den Schulrat vorher hörte oder ihm nachher Gelegenheit gab, die erhobenen Klagen kennen zu lernen, und auf seine Bitte um eine Untersuchung eingieng. Diesterweg hatte seinen Antrag mit der „Schilderung seiner subjektiven Lage" begründet, in welcher er „sich von O. Schulz befreien mußte, wenn er fortleben wollte". Wen es interessiert, der kann in dem Jahrbuch S. 65 ff. nachlesen, wie er seine Verstimmung, welche unter der Hülle der Freundschaft so mächtig angeschwollen war, begründet; ein unbefangener Leser wird alle die Kleinigkeiten und Kleinlichkeiten, die er anführt, als höchst charakteristisch für den Mann erkennen. Die Grundverschiedenheit ihrer Richtung, in welcher Diesterweg nach seiner Ausdrucksweise „einen Kampf der alten mit der neuen Zeit" warnahm, fällt zunächst in das Gewicht; auch wird man kaum irre gehen, wenn man annimmt, daß die geistige Überlegenheit des

Schulrats dem Direktor allmählich drückend wurde; es mag auch sein, daß sie ihm mitunter in wenig angenehmer Form fühlbar gemacht wurde. Der Autorität als solcher konnte ein Mann wie Diesterweg überhaupt kein Recht einräumen, wie sein Ausgang zur Genüge gezeigt hat. Dem Schulrat gegenüber hatte er den Sieg errungen; er „wurde wider ein Mensch", sagt er selbst. Die allerdings sehr ungewöhnliche Maßregel gegen den Schulrat konnte daher sehr wol durch den „in physischer wie psychischer Hinsicht große Besorgnis erregenden Zustand des Diesterweg" motiviert werden und wurde auch von dem Minister Eichhorn aufrecht gehalten. Für O. Schulz blieb sie eine tief empfundene Kränkung, die um so schwerer wog, als seinem Einflusse die Bildung der Lehrer in Berlin dadurch entzogen war.

Dem Seminar war bei seiner Gründung neben seiner Hauptaufgabe die doppelte Nebenaufgabe gestellt worden, für die Fortbildung der „Hilfslehrer" Sorge zu tragen und den Predigtamtskandidaten Gelegenheit zu ihrer pädagogischen Ausbildung zu geben. Daß das erste längere Zeit unterblieb, wurde schon bemerkt; auch die Kandidaten fanden erst Zugang, als ihnen die Verfügung vom 14. November 1842 die Verpflichtung auferlegte, sich durch sechswöchentliches Hospitieren die erforderliche Kenntnis vom Volksschulwesen zu erwerben. Die Unzulänglichkeit dieser Maßnahme lag und liegt am Tage. O. Schulz hat sich widerholt darüber ausgesprochen, aber er hatte schon längst selbst Hand angelegt, um zu helfen. Durchdrungen von der Überzeugung, daß der Kern der erziehenden Kraft der Volksschule in ihrer Verbindung mit der Kirche ruhe, erklärte er es für unabweislich, daß mit der Sorge für die bessere Bildung des Lehrstandes die Sorge für die pädagogische Ausbildung der Geistlichen gleichen Schritt halte. Er hielt daher seit 1833 pädagogische Vorträge für Kandidaten, welche lebhafte Teilnahme fanden. Da die Ausführung eines von ihm 1836 entworfenen Planes zur Errichtung einer Bildungsanstalt für Kandidaten wegen des Fehlens der erforderlichen Mittel abgelehnt wurde, gründete er zu diesem Zwecke 1837 die „neue Knabenschule auf der Friedrichstadt", welche unter seiner speziellen Aufsicht von dem verdienten Schulvorsteher K. Grüzmacher geleitet wurde und bis 1872 bestanden hat. An ihr empfingen 8—12 Kandidaten fortgehend praktische Anweisung für das Lehramt und die Schulaufsicht. Auf seine Anregung hielten auch in der Provinz mehrere Superintendenten Lehrkurse mit Kandidaten ab. Leider ist es ihm nicht vergönnt gewesen, seinen ursprünglichen Plan zu realisieren; in den Jahren 1841—1844 hat er seine Vorschläge erneuert, auch um die Berechtigung gebeten, pädagogische Vorlesungen an der Universität zu halten. Die Bedenken und die Unschlüssigkeit des Ministers Eichhorn standen nicht weniger entgegen als die Unzulänglichkeit der Mittel. Es bleibt zu bedauern, daß für den Zweck auch bis jetzt nichts geschehen ist, noch mehr, daß auch die von O. Schulz geschaffenen Anfänge keine Fortsetzung gefunden haben.

Auf die weiteren Seiten seiner amtlichen Wirksamkeit, auf seine Bemühungen, die äußere Lage der Lehrer zu verbessern, auf seine persönliche Einwirkung auf die Seminare der Provinz und die Berliner Schulen, auf seine Fürsorge für die Hebung des Taubstummen- und Blindenunterrichtes, sowie für die Förderung der Warteschulen oder Kinderbewahrungsanstalten sei hier nur kurz hingewiesen. Wir wenden uns seinem umfangreichen litterarischen Wirken zu. Es ist bemerkenswert, daß er dasselbe erst wider im Jahre 1835 aufnahm, nachdem er sich in die Beziehungen seines Amtes völlig eingelebt hatte, und daß er es fast ausschließlich in den Dienst dieses Amtes zu stellen und zu einem Mittel zu machen wußte, auf die Lehrer und Schüler der ganzen Provinz und darüber hinaus Einfluß zu gewinnen. Im Jahre 1835 schuf er in dem anonym herausgegebenen Schulfreunde oder fliegenden Blättern über Altes und Neues im Schulwesen (24 Nummern in einem Bande. Berlin, Öhmigke, 1836) ein Organ für die Besprechung von Schulfragen, ließ aber seit 1836 das Schulblatt für die Provinz Brandenburg an seine Stelle treten, welches zuerst in Quartalheften, 1846 durch besonders herausgegebene Schulnachrichten erweitert, seit 1847 mit diesen verbunden

in Monatsheften, in der Regel in 6 Doppelheften erschien. Dasselbe schloß sich in seiner Einrichtung an die 1828 eingegangenen Jahrbücher für den preußischen Volksunterricht von Beckedorff an (vgl. Bd. VI, S. 239 und Bd. X a. a. O.) und sollte ein Repertorium der das Schulwesen betreffenden Verordnungen sein, sowie über die wichtigsten Vorgänge auf dem Gebiete desselben und über die pädagogische Litteratur orientieren. Bald traten aber auch Abhandlungen zumeist über Fragen aus der Volksschulpädagogik hinzu; kein Gegenstand des Unterrichtes blieb unerörtert; man hat daher in den hier allein in Betracht kommenden 15 Jahrgängen, welche O. Schulz redigierte (die Mitherausgeber haben sich auf nur wenige Beiträge beschränkt), für die Geschichte der Schule und des Unterrichtes ein überaus schätzenswertes Material und in den zahlreichen, durchweg mit musterhafter Klarheit geschriebenen Aufsätzen, Anzeigen und Bemerkungen, welche der Herausgeber lieferte, die vollsten Belege für seine eindringende Erkenntnis der Bedürfnisse der Schulen, für die Schärfe seines Denkens, die sichere Besonnenheit seines Urteils und die Unwandelbarkeit seiner Überzeugung. Die letzten vier Jahrgänge (1846—1849) insbesondere sind ein treues Spiegelbild der tief einschneidenden Erregungen und Bewegungen, welche die Lehrerwelt damals ergriffen hatten und zu maßlosen Forderungen führten, aber auch zugleich der maßhaltenden Standhaftigkeit, mit welcher Männer wie er mit ungetrübtem Auge und unerschüttertem Mute das Übertriebene und Verkehrte in den Forderungen jener Tage von dem berechtigten Kerne zu unterscheiden wußten und auszusprechen wagten und dadurch die Möglichkeit einer ruhigen Entwickelung für die spätere Zeit retteten. Von dem anregenden Einfluß, welchen das Schulblatt ausübte, liegen in ihm zahlreiche Spuren vor; Sendschreiben an den Herausgeber über seine Aufsätze führten zu weiteren Erörterungen, Berichte über Verhandlungen in Lehrerkonferenzen, welche sich mit ihnen beschäftigten, zeugen von dem Interesse, welches sie hervorriefen. Seit 1842 stellte O. Schulz in dem Schulblatt alljährlich Preisaufgaben, wie über die Einrichtung der einklassigen Volksschulen, über die Verhütung mutwilliger Schulversäumnisse, über die Fortbildung angestellter Volksschullehrer u. a., welche widerholt zahlreiche Bearbeiter fanden und die Teilnahme der Lehrer erkennen lassen. Auch in den Kreisen des höheren Lehrstandes hatte das Schulblatt damals zahlreiche Leser, wie man aus mehrfachen Beiträgen sieht. Gelegentlich werden auch die Verhältnisse der Gymnasien und noch mehr der höheren Bürgerschulen berührt; der weite Blick des Herausgebers umspannte das gesamte Gebiet der Schule und bewahrte ihn vor der Einseitigkeit, welche das Auge nur auf einen Zweig richtet.

Aus der großen Fülle dessen, was O. Schulz im Schulblatt niedergelegt hat, läßt sich hier nur weniges hervorheben. Eine Zusammenstellung der bedeutendsten seiner Abhandlungen würde noch jetzt als ein wertvoller Beitrag für die Schulpädagogik erscheinen. Als „Grundlage und Ergänzung heutiger Elementarpädagogik" hat J. Richter neunzehn Abhandlungen besonders über den Lese-, Sprach- und biblischen Unterricht in zwei Heften (Berlin, L. Öhmigke, 1867 und 1868) herausgegeben; eine methodischere Sichtung und Verarbeitung würde denselben wahrscheinlich eine größere Verbreitung verschafft haben; aber auch so haben sie sich manche Freunde erworben und verdienen warme Empfehlung.

Der Erziehung stellt O. Schulz in der gehaltvollen Abhandlung über „Idealisten und Realisten auf dem Gebiet der Pädagogik", mit welcher er den Schulfreund eröffnet (bei J. Richter, Heft I), die Aufgabe, „Bildung zur Menschlichkeit, die vollste und freieste Erregung der sittlichen und geistigen Kraft des Menschen, verbunden mit voller Verständigung über sein Verhältnis gegen Gott, gegen die Natur und gegen den Menschen", „allgemeine Bildung, die wir von jedem verlangen, der sein menschliches Antlitz mit Ehren tragen will". Um der realen Verhältnisse willen fordert er „eine dreifache Abstufung wie des Lebens so der Schule", doch so, daß zwischen Gymnasium, Bürgerschule und Volksschule in der Idee nur ein Unterschied des Grades ist, wenn auch in der Ausführung ein Gattungsunterschied zu sein scheint, da jede Schulart eine in sich abgeschlossene Bildung erstrebt. Scharf und lehrreich rügt er in den weiteren, den Gymna-

sien geltenden Ausführungen die Misgriffe, durch welche Überbürdung mit dem Viel und Vielerlei und dadurch Ertötung der Kraft der Jugend und ihrer Liebe zur Sache hervorgebracht wird. Noch eingehender beleuchten diese Misgriffe am Schlusse des Schulfreundes die „Verhandlungen des pädagogischen Vereins über die Lorinserſche Frage", ein Meisterstück dialogischer Darstellung. Die Resultate derselben sind äußerst interessant, weil sie genau den Ertrag formulieren, welchen die Verhandlungen unserer Tage über die „Überbürdungsfrage" für jeden Einsichtigen ergeben haben; es sind folgende: 1) „Die Anklage wegen leiblicher und geistiger Entkräftung der Jugend durch übermäßige Anstrengung ist weder direkt noch indirekt erwiesen." 2) „Zur gründlichen Abstellung der Übelstände und Misbräuche in Hinsicht auf die Menge, die Geltung und die Behandlung der Lehrgegenstände ist eine planmäßige Vorbereitung der Gymnasiallehrer für das Lehrfach erforderlich." 3) „Für diejenigen, welche das Gymnasium mit dem 15. oder 16. Lebensjahre verlassen, bedarf es nicht der Realanstalten oder der Parallelklassen für die Realien, sondern einer zweckmäßigen Einrichtung höherer Stadtschulen." 4) „Zur Abstellung der weiteren Klagen reicht es aus, wenn die bestehenden Vorschriften der Unterrichtsbehörden genauer befolgt werden." 5) „In der Abiturienten-Prüfung muß bei der Handhabung des Maßstabes für die Reife ein verständiger Unterschied gemacht werden zwischen dem, was die Lehrer erstreben, und dem, was der Examinator fordern darf." — Auch das Nachwort trifft noch heute zu, ebenso mit der einen Bemerkung, daß „man immer auf die Schulen losgeht, wenn etwas im Leben nicht recht ist, und daß man von ihnen verlangt, sie sollen das wider gut machen, was die häusliche Erziehung in der ganzen Gestaltung des Lebens verdirbt", wie mit der anderen, daß man immer nur die gelehrten Schulen angreift, während es doch mit der vielbesprochenen Vielheit der Lehrgegenstände auf den Realanstalten und Gewerbeschulen noch ärger ist; „aber kein Mensch tadelt die Realanstalten deshalb; sie sind ein Kind zweiter Ehe, welches die Pädagogik dem Zeitgeiste geboren hat; die Gymnasien dagegen sind ein Kind erster Ehe, von einem anderen Vater, nämlich dem Geiste des Altertums, der durch alle Zeiten weht; solch ein Stiefkind wird nun weniger geliebt, weil es reich begabt und im Gefühl seines Wertes gegen die Launen des Zeitgeistes weniger fügsam ist."

Die höhere Bürgerschule hatte bekanntlich durch die Instruktion vom 8. Mai 1832 einen vorläufigen Abschluß erhalten; ihre Entwickelung verfolgte er mit dem regsten Interesse, da die Schulen dieser Art in der Provinz ihm unterstellt waren; ihre Programme besprach er regelmäßig im Schulblatt, mehrere Aufsätze behandeln ihre Organisation. Bedeutsam sagt er 1842: „Nicht die Bürgerschule, noch die Realschule, sondern die deutsche Schule ist es, was wir eigentlich meinen, sie ist das unbekannte Land, dessen Dasein wir ahnen und seit Jahrzehnten vergeblich suchen. Die deutsche Schule aber ist diejenige, die uns eine, durch deutsche Litteratur vermittelte, volkstümliche, christlich-deutsche Bildung geben soll. Die niedere Stufe derselben ist in der Volksschule bereits vorhanden; ihre Litteratur ist Luthers Übersetzung der Bibel und der reiche Schatz deutscher Kirchen- und Volkslieder; es bleibt nur übrig die höhere Stufe derselben zu schaffen und sie an die Stelle der höheren Bürgerschule zu setzen, die immer nur entweder ein unvollkommenes Gymnasium oder eine unvollkommene Berufsschule bleiben wird. Den Realien werde in der deutschen Schule ihr Recht, indem sie in dem ganzen Umfange gelehrt werden, in welchem sie jeder gebildete Mensch gebraucht; dem Altertum, indem man der Jugend die unvergänglichen Denkmäler griechischer und römischer Bildung in den besten Übersetzungen vorführt; den eigentlichen Kern aber bilde die deutsche Litteratur von Luther an, und der Sinn, in welchem das alles gelehrt wird, sei der des ursprünglichen und unverfälschten Christentums." In zwei längeren Aufsätzen 1835 und 1847 suchte er den Kreis von Kenntnissen und Übungen näher zu bestimmen, durch welche für einen bis zum 15. und 16. Lebensjahre reichenden Schulbesuch „eine in sich zusammenhängende und in diesem Sinne abgeschlossene allgemeine Bildung erreicht

werden kann.“ Bemerkenswert ist seine Stellung zum Unterricht im Lateinischen. Anfänglich trat er der Behauptung Spilleke's, welcher denselben durchaus verwarf (Bd. IX), mit Entschiedenheit entgegen, später (1847, S. 672) räumte er zwar ein, daß aus der Idee der höheren Bürgerschule seine Notwendigkeit keineswegs folge, wollte ihn aber dennoch beibehalten wissen teils aus Gründen der Nützlichkeit, teils wegen der geistigen Übung, die er gewährt; aber er sollte anders betrieben werden als auf dem Gymnasium, grammatische Sicherheit des Verständnisses sollte das Ziel sein. O. Schulz befand sich also genau auf dem Standpunkt, den der Verfasser der Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung vom 6. Oktober 1859 in dieser Hinsicht einnahm und den die weitere Entwickelung der Sache als unhaltbar erwiesen hat. Die Realschulen sind zu Realgymnasien geworden, welche er schwerlich anders beurteilen würde, als ihren Ausgangspunkt, die höheren Bürgerschulen von damals; ob die höhere Bürgerschule von 1882 uns das von ihm geahnte, unbekannte Land erschließen wird, steht dahin, aber wir hoffen es.

Der Mittelpunkt seiner Thätigkeit aber lag im Volksschulwesen; er hat keine Seite desselben unberührt gelassen.

Die Einrichtung der preußischen Seminare entbehrte bis zum Jahre 1854 einer einheitlichen Grundlage und zeigte eine große Verschiedenheit; es gehört zu den Verdiensten von O. Schulz, daß seine Arbeiten dazu beigetragen haben, allgemeine Normativbestimmungen vorzubereiten. Schon 1836 tadelte er es, daß ihr Zweck, Schulen für das Praktische der Unterrichtskunst zu sein, immer mehr in den Hintergrund tritt, die Mitteilung von Kenntnissen zur Hauptsache, das Seminar zu einer Universität für Volksschullehrer, der Seminarlehrer zum bloßen Dozenten wird, und in den Seminaristen sich die Studentenansicht und der Studententon ausbildet. Er verwirft 1844 die Ansicht derer, welche den Schullehrer nur zum Schulhalten abrichten wollen, aber er findet, daß zwischen dem eigentlichen Gehalt der Seminarbildung und der wissenschaftlichen Form, in der sie gern auftritt, ein Widerspruch sei. Darum empfiehlt er, soviel als möglich die wissenschaftliche Form und den wissenschaftlichen Ausdruck zu meiden, vor allem Stückwerk, vor allem, das nicht halb oder ganz ist, besonders aber vor dem Wahne, fertig zu sein, sich zu hüten, und weist auf die Charakterbildung als erstes Erfordernis hin. „Kenntnisse und Methode,“ sagt er, „sind dem Lehrer unentbehrlich, aber nur der ist würdig und wolgeschickt ein Lehramt zu verwalten, der es als einen ihm von Gott gegebenen Beruf ansieht!“ Der Organisationsplan, welchen O. Schulz für das Seminar in Neuzelle entworfen hat (1849, S. 160), stimmt in den Grundzügen mit dem in der Konferenz der Seminarlehrer 1849 festgestellten Entwurf, welcher der Ausgangspunkt der weiteren Maßnahmen auf diesem Gebiete geworden ist.

Zahlreiche Aufsätze im Schulblatt handeln von der Stellung der Lehrer und ihrer Aufgabe, von der Einrichtung der Schule und von der Gestaltung des Unterrichtes. Daß sie Gelegenheitsschriften im wahrsten Sinne des Wortes sind, giebt ihnen einen eigentümlichen Reiz; der Schulrat redet in ihnen zu Lesern, welche er genau kennt, um sie zu belehren, zu warnen und zu erheben; dadurch gewinnen sie eine Frische und Lebendigkeit, welche noch jetzt wolthuend berührt, und durch die Anschaulichkeit, mit welcher sie die Strömungen und Verhältnisse der Zeit widerspiegeln, einen besonderen Wert. Solche Mahnworte wie das „über das ewige Einerlei im Elementar-Unterrichte“ (1838, S. 192 ff., bei J. Richter, Heft 1) oder das über „die Not des Schulstandes“ (1840, S. 147 ff.), in welchen er neben der leiblichen Not auch die geistige nicht verhehlt, „den Mangel der Gesinnung, die den Stundengeber zum Lehrer macht“, werden nicht wirkungslos verhallt sein, soviel gläubige Hörer auch die lauten Stimmen finden mochten, welche das Heil allein in der Erhebung der Lehrer zu Staatsbeamten und in der sogenannten Emanzipation der Schule von der Kirche, d. h. der Abschaffung der Schulaufsicht durch die Geistlichen, verkündeten. Ihm war es um die innere Hebung des Lehrstandes zu thun. „Die wahre Emanzipation der Schule ist die Tüchtigkeit der Gesinnung, die noch etwas höher steht, als die Tüchtigkeit des Wissens. Wer es rein durch äußerliche Dinge zwingen

will, der schafft nur Unheil und Verwirrung, und wer es darauf anlegt, Unzufriedenheit zu erregen und das Vertrauen zu untergraben, der muß ernten, was er gesäet hat" (1839, S. 332). Die Verbindung der Schule mit der Kirche stand ihm aus ethischen Gründen fest, weil die Schule nicht nur ein lesendes und schreibendes, sondern vor allem ein sittlich thatkräftiges, gottesfürchtiges Volk erziehen soll. Darum erhob er auch wiederholt, zuletzt noch 1849 S. 546 mit durchschlagenden Gründen seine Stimme gegen das Phantom eines sogenannten allgemeinen Religionsunterrichtes, mit welchem man damals die Trennung der Schule von der Kirche besiegeln wollte. „Die innere Entfremdung zwischen Kirche und Schule" wollte er gehoben wissen; als ein Mittel dazu erkannte er auch die, wie bereits erwähnt, von ihm so eifrig erstrebte „praktische Vorbildung der Geistlichen für das Schulfach", welche er 1843 (auch besonders gedruckt) eingehend mit den von ihm dazu getroffenen Einrichtungen besprach. Der Geistliche ist nach ihm „als Vertreter der geistigen und sittlichen Interessen der Gemeinde" zur Aufsicht über die Ortsschule berufen; die Vorstellung aber, als sei die Volksschule ein von der Kirche gegründetes Annex derselben, wies er entschieden ab (1843, S. 309).

Unter den pädagogischen Abhandlungen im engeren Sinne heben wir die über „allgemeine Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes" (1836, S. 83 ff.) und die über „Zweck und Umfang des Elementar-Unterrichtes" (1840, S. 45 ff., auch bei J. Richter, Heft I), sowie die „über einige der gebräuchlichsten Zuchtmittel der Schule" (1838, S. 289 ff., bei J. Richter, Heft II) hervor. Beachtenswert ist, daß er hier die damals noch vielfach üblichen, von dem Abt Resewitz im Kloster Bergen erfundenen Sittenklassen nachdrücklich verwarf. Über das noch jetzt so häufig geübte Certieren urteilte er sehr richtig, wenn er es nur „als ein Spiel" angesehen wissen wollte, „bei welchem bald Geschicklichkeit und Geistesgegenwart, bald Glück oder Zufall die Entscheidung giebt", und welches zuweilen betrieben „eine Art Erfrischung für den Schüler" ist, regelmäßig aber durchgeführt oder wol gar zu einem Wettstreit der Schüler unter sich gemacht, „dem Ehrgeiz, der Schadenfreude und dem Neide ein freies Feld eröffnet." Wie eingehend er sich mit der psychologischen Grundlage der Pädagogik beschäftigte, beweisen mehrfach widerkehrende Besprechungen der Schriften von F. A. Beneke, welche er schon im Schulfreunde 1835 S. 198 ff. mit einer Prüfung der psychologischen Begründung seines Systems begann und 1844 S. 38 ff. fortsetzte, nachdem er sich 1838 S. 19 ff. sehr eingehend „über Gedächtnis und Gedächtnisbildung" im Gegensatz gegen seine Aufstellungen ausgelassen hatte. Er urteilte ähnlich wie Flashar in d. Encykl. Bd. I², S. 552 ff. und vermochte eine fruchtbare Einwirkung dieses Philosophen auf die Gestaltung des Unterrichtes nicht zu finden. Der Methodik desselben selbst wendete er seine größte Aufmerksamkeit zu, nicht nur in Aufsätzen allgemeineren Inhaltes, wie über die „Anwendbarkeit der wechselseitigen Schuleinrichtung", welche er auf einer Reise in Magdeburg und Aschersleben hatte kennen lernen und gerechter beurteilte als andere (1836, S. 425 ff.), und über „die sokratische Lehrmethode" (1849, S. 618 ff.), welche er in ihrem wahren Wesen darstellte und als der Schule völlig fremd von ihr ausschloß, indem er das Lehrverfahren des Sokrates scharf von der entwickelnden Lehrmethode unterschied, sondern auch und noch viel mehr in den speziellen Anweisungen über die Behandlung der einzelnen Lehrgegenstände in materieller wie in formeller Hinsicht. Es ließe sich leicht nachweisen, wie sich viele seiner Gedanken auf diesem Gebiete als Keime bewährt haben, welche die weitere Entwickelung in sich aufgenommen und verarbeitet hat. Am meisten tritt dies im Lese-, Sprach- und Religionsunterricht hervor; wir gehen hierauf noch ein und führen seine „Anleitung zum Elementarunterricht im Rechnen" (1842, S. 260 ff.), seine Anweisungen über die „Behandlung der mathematischen Geographie in der Volksschule" (1843, S. 200 ff.) und ebenso der „Raumlehre" (1845, S. 61) nur an.

Am nachhaltigsten hat er wol für den Leseunterricht gewirkt; nimmt er doch in der Elementarschule eine hervorragende Stellung ein und hat doch auch kein Unterricht

unter den Verkehrtheiten einer falschen Methode länger und mehr zu leiden gehabt als er. O. Schulz trat für die Lautiermethode als die naturgemäße ein und hat für ihre Ausbildung und Verbreitung nicht wenig geleistet. Zunächst kommen seine geschichtlichen Abhandlungen in Betracht, die eine (1837, S. 273), worin er die Methode des Leseunterrichtes bei den Römern und Griechen darstellt, die andere (1843, S. 83), in der er die Frage untersucht, ob Buchstabieren oder Lautieren früher gewesen (beide bei J. Richter, Heft I), und eine dritte (1848, S. 41), in welcher er in Val. Ickelsamer, dem Verfasser der „Teutschen Grammatika" um 1530, einen längst vergessenen Vorläufer des Lautierens wider an das Licht zieht. Er war selbst erstaunt, wie nahe seine eigenen Vorschläge, welche sich an die Stephanischen anschlossen (zuerst Bekanntschaft mit den Sprachlauten, dann erst mit den Zeichen derselben, und wolüberlegter Fortschritt in der Übung der Lautverbindungen von den einfacheren zu den schwierigeren), sich mit denen des alten Grammatikers berührten. Eine „Anweisung zum ersten Leseunterricht" hatte er 1837 (S. 379) geschrieben und ihr „Beiträge zur Verbesserung des Leseunterrichtes" (1838, S. 383 und 1839, S. 287) folgen lassen; gleichzeitig (1838) erschien seine „Berlinische Handfibel", welche sich bald der weitesten Verbreitung erfreute. Die „Anweisung", was den praktischen Teil anlangt, ein völlig neues Werk, wurde 1842 besonders herausgegeben (3. Aufl. 1857); die Berlinische Handfibel, welcher bald auch eine „Wandfibel" zur Seite trat, von der 12. Auflage an „Deutsche Handfibel" (der Verleger hatte für die Schulen in Kassel einen Abdruck auf Wunsch dortiger Lehrer als „Kasseler Handfibel" bezeichnet!) und später nur „Handfibel" genannt, liegt jetzt in der 124. Auflage vor. Dieselbe besitzt einen besonderen Wert durch die Auswahl der in ihr enthaltenen Lesestücke; sie hat, um diese zu bewahren, in den Vorübungen eine doppelte Bearbeitung erfahren, durch K. Bormann 1862 für den Schreibleseunterricht (jetzt in 97. Auflage) und durch H. Bohm nach der analytisch-synthetischen oder Normalwörtermethode 1875 (jetzt in 75. Auflage). Daß O. Schulz alle neueren Erscheinungen auf diesem Gebiete aufmerksam verfolgte, zeigt das Schulblatt; daß er für seine Fibel eine Art Alleinherrschaft in Anspruch nahm, wie wol behauptet worden ist, läßt sich nicht erweisen; wir lesen von ihm widerholt Anerkennungen ähnlicher Versuche, auch wo er in Einzelnheiten widersprechen mußte, wie es bei den Anfängen der analytisch-synthetischen Methode der Fall war, in denen sich Sprach-, Zeichen-, Schreib- und Leseunterricht vereinigen sollten. Ernster und wissenschaftlicher hat es nicht leicht einer mit dem ersten Schulbuche des Kindes, der Fibel, genommen als er; denselben Fleiß aber hat er auch der Hebung des Sprachunterrichtes zugewendet, dessen Ziel in der Volksschule, „Klarheit im Denken, Sicherheit im Verständnis fremder und Fertigkeit im Ausdruck eigener Gedanken", er mit Recht nur im Anschluß an das Lesebuch für erreichbar hielt. Er war deshalb ein entschiedener Gegner jedes abstrakten Betreibens der Grammatik und erwartete von einer verständigen Zergliederung tüchtiger und zweckmäßig ausgedrückter Gedanken und der von der Anschauung ausgehenden Erfassung grammatischer Lehren eine kräftigere Einwirkung auf die geistige Bildung der Jugend als von der Überlieferung toten Regelwerkes. Daß sich für solchen Sprachunterricht kein Leitfaden schaffen läßt, der dem Lehrer die Mühe des eigenen Nachsinnens abnimmt, wußte er freilich; um so mehr war er darauf bedacht, im Schulblatt diese vernunft- und naturgemäße Methode zu erläutern und gegen Mißverständnisse zu schützen. Alles Wesentliche, was er darüber gesagt hat, findet sich in dem kleinen Schriftchen „Zur Methodik des Sprachunterrichtes in Volksschulen" (1845) zusammengefaßt; dasselbe enthält die von ihm verfaßte und am 13. Juli 1844 erlassene Verfügung des Provinzial-Schulkollegiums, in welcher das einzuschlagende Verfahren in wol abgestufter Gliederung unter Hinzufügung der wichtigsten Hilfsmittel klar und bestimmt beschrieben wird, und im Anschluß daran eine Reihe von Erläuterungen, welche auch an ausgeführten Beispielen den Lehrgang veranschaulichen. Eine weitere Hilfe sollte die „Deutsche Sprachlehre für Volksschulen, Präparandenanstalten und Schullehrerseminare" gewähren, welche zuerst als Entwurf 1843 gedruckt in der dritten Auflage 1845 ihre

jetzige Gestalt erhielt und zuletzt in achter Auflage 1866 erschienen ist, ein Buch, welches sich durch seine Anwendung des Stoffes und durch die Wahl der Beispiele empfiehlt, wenn es auch in der Behandlung der Formenlehre veraltet und überhaupt für seinen Zweck zu breit angelegt ist. Wichtiger war es, daß er für die Volksschule ein Lesebuch herstellte. Nachdem er (1841 S. 178 ff.), die damals bekanntesten Lesebücher von Rochow, Türk, Wilmsen und Zerrenner einer Beurteilung unterzogen und die an ein solches Buch zu stellenden Anforderungen erörtert hatte, gab er das Berlinische Lesebuch heraus, von dem Teil I 1839 und Teil II 1844 zuerst erschien. Beide Bücher verdienten den Beifall, welchen sie fanden, und bezeugen die Sorgfalt des Herausgebers, welche er in der Anlage des Ganzen und in der Auswahl der Lesestücke bewährte; eine Anzahl derselben sind von ihm selbst verfaßt. Die Umarbeitung, welche beiden Büchern 1875 durch H. Bohm und H. Lübsky zu teil geworden ist, und welche den ursprünglich für höhere Schulen bestimmten zweiten Teil für die Oberstufe der Volksschule eingerichtet hat, liegt jetzt bereits in 33. resp. 14. Auflage vor und bekundet dadurch die Tüchtigkeit des Grundes, den O. Schulz gelegt hatte.

Im Religionsunterrichte der Volksschule legte er sachgemäß den größten Nachdruck auf die biblische Geschichte, weil der Unterricht mit ihr beginnen muß, um von da zur Kenntnis der vorzüglichsten Kirchenlieder fortzuschreiten und mit den Hauptlehren des Katechismus zu schließen. Die Anweisung, welche er 1840 S. 147 (bei J. Richter, Heft II) für den Unterricht in derselben gab, dünkt uns das beste, was bis jetzt über diesen Gegenstand gesagt worden ist; die Besprechung der damals „gangbarsten Bearbeitungen der biblischen Geschichte" (1840, S. 319 ff.) hat durch die einsichtige Würdigung der alten biblischen Historien von Hübner Wert. Diese Abhandlungen bereiteten das „Biblische Lesebuch" (1841) vor, welches die Erzählungen in dem einfachen Bibelwort giebt, da dasselbe keiner Nachhilfe bedarf, um auf das Gemüt zu wirken, und durch trefflich gewählte Bibelsprüche an der Spitze die Gesichtspunkte für die Betrachtung andeutet. Dasselbe erschien in 11 Auflagen, wurde aber mehr in höheren Schulen als in Volksschulen gebraucht; dieser Umstand veranlaßte es durch eine Neubearbeitung zu einem „Hilfsbuch für den Religionsunterricht in den unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten" umzugestalten (1879); der wesentliche Inhalt der Arbeit von O. Schulz ist natürlich unverändert geblieben. In dieser neuen Gestalt (23. Aufl. 1887) dient es dazu, den Namen des Verfassers in den Schulen lebendig zu erhalten, an denen seine amtliche Thätigkeit begonnen hatte.

Das Angeführte wird ausreichen, um den Umfang der Wirksamkeit des Schulrates zu erkennen. Das Schulblatt bleibt ein Zeuge für das rege Leben, welches er in der Lehrerwelt der Provinz erweckt hatte und wach erhielt; was aber demselben seinen vollen Wert giebt, das ist „der echt christliche, sittlich kernhafte Geist, der aus demselben zu ihr sprach", und den der Herausgeber mit aller Entschiedenheit vertrat. Wenn Bd. X Art. Volksschule angeführt wird, daß zu der Verstimmung, welche sich in den leitenden Kreisen in der zweiten Hälfte der vierziger Jahre gegen die von den Seminaren eingeschlagene Richtung geltend machte, Harnisch und Diesterweg wesentlich beigetragen haben, so charakterisiert wol nichts mehr die Stellung, welche O. Schulz einnahm, als sein Verhältnis zu diesen beiden. So sehr er den Patriotismus und die Religiosität jenes anerkannte und seinen Bestrebungen Achtung zollte (Schulbl. 1836 S. 350, 1838 S. 437, 1839 S. 300), so wenig konnte er das Buch billigen, welches den „jetzigen Standpunkt des preußischen Volksschulwesens" geschichtlich darlegen wollte, aber nur auf eigene Verherrlichung ausgieng und voll von Indiskretionen, Irrtümern und verletzenden Urteilen war. Er sprach seine Meinung darüber unumwunden aus (1845, S. 198 ff.); die Replik ergieng sich in persönlichen Invektiven, welche O. Schulz durch eine „bescheidene Antwort an W. H. auf dessen Sendschreiben im Aprilheft der Allgem. Schulzeitung" mit großer Ruhe erwiderte (1846). Charakteristisch genug wurde das damals zuerst angeschlagene Thema von der Unwissenheit der ehemaligen Gymnasiallehrer in allem, was

das Volksschulwesen anlangt, verhandelt; wer konnte die darauf gegründeten Vorwürfe besser zurückweisen als O. Schulz? Auch über sein Verhältnis zum Berliner Seminar hatte er sich irrigen Unterstellungen gegenüber auszusprechen. War er so mit dem Vormann der positiv-gläubigen Richtung in der Lehrerwelt in Konflikt gekommen, so sollte der längst vorhandene Gegensatz zu dem Führer der radikalen Richtung noch erheblich schärfer werden. Den Anlaß bot die von Diesterweg angeregte Säkularfeier Pestalozzis. Zur Erinnerung an ihn gab O. Schulz seine „Abendstunde eines Einsiedlers" (1845) heraus, um die, welche da glauben, seine ächten Schüler zu sein, „weil ihnen die Ausdrücke anschaulich, naturgemäß, lückenlos geläufig sind", zu der Frage anzuregen, ob sie wirklich dem Geiste und der Gesinnung nach seine rechten Schüler seien, „ebenso anspruchslos, ebenso empfänglich für Lehre und Warnung, ebenso aufrichtig in der Erkenntnis ihres Innern, ebenso hingebend und liebevoll wie er". „Sie wollen das Säkularfest seiner Geburt feiern, aber sie kennen ihn nicht" — so beginnt das Vorwort, welches die begeisterte und Begeisterung weckende Selbstverleugnung Pestalozzis schildert, aber ihn weder als Lehrer, noch als Vorsteher einer Anstalt, noch als Theoretiker auszeichnen zu können erklärt. Die Angriffe, welche Diesterweg in den Rheinischen Blättern (Bd. 32, S. 2182 f.) gegen ihn deshalb richtete, steigerten sich bis zur Maßlosigkeit, so daß ein amtliches Einschreiten gegen denselben ernstlich erwogen wurde. Den einen erregte er Anstoß, weil er in die Leugnung von Pestalozzis christlicher Gesinnung nicht einstimmen wollte, den anderen, weil er in ihm den gefeierten Heros und Vorkämpfer für freie Entwickelung, Volkslehre und Volkslehrer nicht erkennen konnte!

Inzwischen waren die Bedenken gegen die Art der Thätigkeit Diesterwegs an leitender Stelle so erheblich gestiegen, daß, da eine Reihe von Verwarnungen sich als erfolglos erwiesen hatte, man das Referat über das Seminar dem Schulrat O. Schulz wider zu übertragen beschloß (1846). Beide protestierten. Umsonst machte O. Schulz darauf aufmerksam, daß unter den gegebenen Umständen ein gedeihliches Zusammenwirken nicht zu erwarten sei, und bat, ihn mit einem Auftrage zu verschonen, der leicht den Schein erwecken könne, als solle er ein Mittel sein, ihn aus seinem Amte zu drängen: er mußte dem Befehle gehorchen. Nach Diesterwegs Ausdruck (Jahrbuch 1851, S. 79) „feierte er den glänzendsten Triumph" und begieng bald darauf die weitere Pflichtwidrigkeit, daß er „sich nicht selbst für angegriffen hielt", als infolge eines direkten Berichtes des Direktors an den Minister über die trostlose Lage des Seminars eine Spezialuntersuchung desselben, welche er vorzunehmen sich weigerte, angeordnet und anderen Kommissaren übertragen wurde. Die Folge derselben war nach einigen Verhandlungen bekanntlich die, daß Diesterweg 1847 sein Amt niederlegte. Obschon O. Schulz an diesem Hergange völlig unbeteiligt war, wurde ihm doch in der Presse „dieser Sieg der Orthodoxie" zur Last gelegt; in einer Wahlversammlung 1848, in welcher er zum Wahlmanne vorgeschlagen war, wurde er sogar über seinen Anteil an der vermeintlichen Amtsentsetzung Diesterwegs interpelliert; die ihm abgedrungene Erklärung ließ er dann drucken (Schulblatt 1848, S. 327). Die Stürme jener Zeit sollte er nicht lange überleben: „ich möchte mich niederlegen und ein paar Jahre verschlafen" — sagte er einige Monate vor seinem Tode, müde von den Kämpfen um ihn her und mismutig über die Erscheinungen jener Tage, aber doch auf eine bessere Zukunft hoffend.

In den früheren Jahren hatte er widerholt, zum Teil auch in amtlichem Auftrage, größere Reisen gemacht; so hatte er 1833 das Schulwesen im südlichen Deutschland kennen lernen. Seit 1841 mußte er mehrmals Karlsbad und Teplitz besuchen. Dort war er auch im Sommer 1849; wenig gestärkt kehrte er zurück, schon im September ergriff ihn die letzte Krankheit, an seinem 67. Geburtstage entschlief er. „Der Tag des Todes ist besser denn der Tag der Geburt" — dies Wort ward an seinem Grabe sinnig ausgedeutet. —

Treffend bemerkt Bormann: „Wenn es ihm darum zu thun gewesen wäre, sich einen glänzenden Namen zu machen, dann hätte er den reichen Schatz seiner Kenntnisse

und Gaben der Lösung wissenschaftlicher Probleme zugewendet, die mehr als Fibeln und Lesebücher imstande sind, dem, der sich ihnen widmet, mit Ehrenkränzen zu lohnen. Aber weil er das Volk liebte und der Jugend Gedeihen ihm am Herzen lag, so zog er es vor, dem Schlichtesten, oft Unterschätzten die Kräfte zuzuwenden, die für die Lösung weit glänzenderer Aufgaben mehr als zureichend gewesen wären" (Schulblatt 1850, S. 529). Wir fügen hinzu, daß das, was er geleistet hat, mag man es auch nicht als bahnbrechend bezeichnen können, zu einer gesunden Entwickelung der Elementar-Pädagogik sehr wesentlich beigetragen hat und ihm in ihrer Geschichte einen ehrenvollen Platz sichert. Auch der, welcher die Bausteine liefert, fördert das Ganze. **Kltr.**

**Schulzeugnisse.** (Censuren.) Daß das Subjekt der Schulzeugnisse der Lehrer oder die Schulbehörde, das Objekt der Schüler ist, deutet schon der Name an. Ein Zeugnis ist aber mehr als ein Urteil, hat mehr Gewicht und Bedeutung, enthält den Ausdruck einer feierlichen und versichernden Aussage. Es vergeht selten eine Stunde, in welcher der Lehrer nicht Veranlassung hätte, über den Schüler oder einzelnes an ihm, über seine Haltung, seine Aufmerksamkeit, seinen Fleiß sich zu äußern, sei es lobend oder tadelnd. Damit urteilt er über den Schüler, aber er giebt damit noch kein Zeugnis über ihn ab. Dies setzt eine gewisse zusammenfassende und abschließende Beurteilung voraus, welche mit besonderem Nachdruck, mit der besonderen Versicherung der Wahrheit ausgesprochen wird. Daraus folgt weiter, daß ein Zeugnis von der Schule nur zu gewissen wichtigen Zeitabschnitten, also auch nur in gewissen Zwischenräumen abgegeben werden kann. Ein einzelnes Urteil wird selbst schriftlich wol täglich, ja nach der Einrichtung mancher Schulen zu Ende einer jeden Lehrstunde vom Lehrer in dem dazu bestimmten Tagebuche niedergelegt, um den Gesamteindruck zu bezeichnen, welchen er von der Klasse während dieser Stunde in Betreff der Haltung, der Aufmerksamkeit und der Leistungen derselben gehabt habe — in der Regel nur mit einem allgemeinen Prädikate, wie befriedigend, ziemlich gut ꝛc., zuweilen auch mit besonderer Hervorhebung des Gegenstandes oder des Grundes, welcher die Zufriedenheit oder Unzufriedenheit des Lehrers hervorgerufen hat. Aber alle diese, sei es mündlich ausgesprochenen, sei es schriftlich verzeichneten Urteile eines Lehrers über einzelne Schüler oder über eine ganze Klasse bilden noch kein Schulzeugnis, sondern nur eine Grundlage für die später auszufertigenden Schulzeugnisse.

Bei diesen werden nun besonders folgende Punkte zu erwägen sein: 1) wie oft sollen sie erteilt werden, wöchentlich, monatlich, viertel- oder halbjährlich? 2) worüber sollen sie sich besonders aussprechen, d. h. welche Rubriken sollen sie enthalten? ferner sollen die gewählten Rubriken (etwa Betragen, Aufmerksamkeit, Fleiß, Fortschritte) allgemein gehalten, oder nach den Unterrichtsfächern unterschieden werden? 3) nach welchen Abstufungen sollen sie unterschieden, und sollen diese Abstufungen durch Nummern (Zahlen) bezeichnet werden? 4) für wen sollen sie hauptsächlich ausgestellt werden? für die Schüler, oder für die Eltern? welchen Wert haben sie für die Schüler, für die Eltern, für die Zucht überhaupt? 5) von wem, 6) wie sollen sie abgefaßt werden? 7) wie und von wem sollen sie ausgeteilt und den Eltern zur Kenntnis gebracht werden?

1. Die Häufigkeit der Censuren. Als den kürzesten Zeitraum, von dem wir hiebei ausgehen können, haben wir die Woche zu bezeichnen. Gegen regelmäßige wöchentliche Censuren sind verschiedene gewichtige Bedenken erhoben worden und zu erheben. Günther („die Schule im protestantischen Staate") erklärt, „sie schadeten sittlich, wol besonders weil sie leicht gleichgiltig machen und daher abstumpfend wirken." Wie das Seltene mehr Eindruck macht, als das Alltägliche, wie dies eben dadurch in seiner Wirkung abgeschwächt wird, selbst wenn es an sich wol geeignet ist bedeutend zu wirken: so wird auch von dem einzelnen Schulzeugnisse, wenn es wöchentlich erteilt wird, keine kräftige Wirkung zu erwarten sein; es kann daher leicht eine gewisse Gleichgiltigkeit gegen die an sich heilsame und notwendige Einrichtung der Censuren entstehen. Das ist ein sitt-

licher Schade für die Schule; deshalb sind im allgemeinen wöchentliche Schulzeugnisse zu verwerfen, ebenso wie eine allgemeine wöchentliche Klassencensur. Mit letzterer ist jedoch nicht zu verwechseln eine Besichtigung der Klasse durch den Leiter der Anstalt zu Ende jeder Woche. Er nimmt damit in Gegenwart des Ordinarius gleichsam Rechenschaft ab, welche nicht entbehrt werden kann in Bezug auf Schulbesuch, Fehlen und Zuspätkommen der Schüler, auf Unregelmäßigkeit in Ablieferung von Arbeiten, auf kleinere Vergehen innerhalb der Klasse, die nicht sofort zu seiner Kenntnis und Bestrafung gebracht worden sind, deren Rüge aber nicht mehr angemessen wäre, wenn sie zu weit hinausgeschoben würde und nicht mehr innerhalb derselben Woche stattfände. — Aber zu einem besonderen Zusammenfassen und Abschließen des Urteils über das Verhalten, den Fleiß und die Leistungen einer Klasse bietet der Raum einer einzigen Woche keine hinreichende Veranlassung. Selbst wenn in einer Klasse während einer ganzen Woche nichts vorgekommen wäre, was einer besonderen Bemerkung oder Rüge bedurft hätte, so würde daraus noch kein Grund zu entnehmen sein zu einer besonderen Anerkennung dieser Klasse, so wenig als zu einem besondern Tadel, wenn in einer sonst guten Klasse in einer Woche mehr zu rügen gewesen wäre, als in einer andern: es könnte doch der sittliche Standpunkt der letzteren ein mehr gesetzlicher, der der ersteren ein sittlich höherer sein. Jedesfalls würden noch nicht genug Momente zu einem abschließenden Urteil vorliegen.

Als Ausnahme müssen wir trotzdem die Bedeutung und den Wert einer wöchentlichen Censur in solchem Falle betonen und anerkennen, wo die sittliche Haltung eines Schülers eine sehr unzuverlässige, seine Lust zum Lernen sehr schwach, sein Hang zur Trägheit oder Unwahrheit groß ist. Ein solcher Fall erfordert eine fortgehende, strenge Beachtung des Schülers, jeder kleinere Zeitraum ist nach der einen wie nach der andern Seite des Fortschrittes oder Rückschrittes von großer Wichtigkeit, daher eine häufige Mitteilung hierüber an die Eltern oder Angehörigen des Schülers erforderlich und in der Regel auch heilsam. Die Stütze, welche hierdurch der noch schwachen sittlichen Kraft des Schülers immer wider aufs neue gegeben wird, bewahrt ihn leichter vor einem Rückfalle und hebt seine eigne Mitwirkung zu der letzteren durch fortwährende Heranziehung aller seiner Kräfte. In dieser Art können wir die Benutzung wöchentlicher Censuren aus eigner Erfahrung sehr empfehlen, wiewol sie auch nicht immer zum Ziele geführt haben.

Auch der Unterschied des Alters begründet hierin einen Unterschied; kürzere, nur von den Klassenlehrern ausgestellte und den Schülern übergebene Wochenzeugnisse dürften sich bei jüngeren, noch dem Kindesalter angehörigen Knaben und Mädchen eben dadurch rechtfertigen lassen, daß sich die Erinnerung, das Gewissen derselben mit Sicherheit und Bestimmtheit nur auf einen kurzen Abschnitt erstreckt.

Monatliche Censuren wird man höchstens in Privatschulanstalten erklärlich finden, in denen etwa durch die monatliche Zahlung des Schulgeldes ein Zeitabschnitt äußerlich bezeichnet wird, und für diese Zahlung den Eltern gleichsam eine Quittung über den Gewinn ausgestellt werden soll, welchen die Kinder für das Schulgeld davon getragen haben. Übrigens fehlt diesen monatlichen Censuren jeglicher sachliche Grund, vor allem irgend ein Abschluß einer bestimmten Zeit, da das Ende eines Monats auf jeden Wochentag, ebensogut bald nach dem Anfang, wie kurz vor den Schluß der Ferien oder der Schule fallen kann.

Viertel- und halbjährliche Censuren. Für Erteilung der Schulzeugnisse bedarf es, wie schon oben angedeutet, eines gewissen Abschlusses der Schulthätigkeit und damit der Zusammenfassung des Urteils über die Haltung, den Fleiß und die Fortschritte der Schüler während derselben. Deshalb dürfen die Zwischenräume für dieselben nicht zu klein sein, aber sie dürfen auch nicht zu weit ausgedehnt werden; sie sind, wie eben bemerkt, nach den verschiedenen Klassen der Altersstufen größer oder geringer zu machen. Für jüngere Schüler, bei denen die Entwickelung noch rascher und auch für kürzere Zeiträume bemerkbar, deren Blick und Gedächtnis noch auf geringere Zeiträume beschränkt ist, sollten schon zu Ende eines jeden Vierteljahres Censuren ausgeteilt werden.

So ist in der Disciplinarordnung für die höheren Schulen in der Provinz Westfalen vom 24. April 1835 unter § 12 bestimmt, daß die Censuren für die unteren und mittleren Klassen vierteljährlich, für die oberen halbjährlich bei jeder Schule ausgegeben werden. Es wird dies auch in den meisten Schulen das Herkömmliche sein, vielleicht mit der Ausnahme, daß in den kürzeren Sommersemestern zu Johannis vor dem Beginn der Sommerferien, wenn diese in die Mitte des Sommersemesters fallen, zu einer förmlichen Censur noch kein genügender Stoff vorzuliegen scheint. Indes *wir* sind der Ansicht, daß es sich durchaus empfiehlt, nicht bloß in der Vorschule, sondern auch in den unteren Klassen höherer Lehranstalten bis Quarta einschließlich hinauf *vierteljährlich* Censuren zu erteilen. Für Ostern und Michaelis werden die vierteljährlichen Censuren überdies zu halbjährlichen, da sie jedenfalls auf den Abschluß des Halbjahres Rücksicht nehmen müssen; auch ist der Abschnitt für die Schule zu Ostern und Michaelis zu bedeutend, als daß man ihn ohne abschließendes Urteil vorübergehen lassen könnte. — Zu *Weihnachten* ist teils der seit Michaelis vergangene Zeitraum schon an sich groß genug, teils der Abschnitt durch den Jahresschluß so bedeutend, daß die Erteilung von Censuren wenigstens bis zu den mittleren Klassen einschließlich ganz natürlich erscheint. Bei den Schülern der oberen Klassen ist der Fortschritt nicht so in die Augen fallend, die Leistungen in der Regel nicht so bemerkbar, daß man für jeden einzelnen derselben schon eine besondere Censur zusammenzustellen verpflichtet oder auch befähigt wäre; aber andrerseits wird es auch in diesen Klassen einzelne geben, welche eine besondere Erinnerung auch in der Mitte des Halbjahrs bedürfen, weshalb es sich empfiehlt, um diese Zeit über die ganze Klasse ein allgemeines Urteil auszusprechen, das sowol ihre Haltung im ganzen wie die Leistungen in den einzelnen Objekten charakterisiert, wobei es nicht an Gelegenheit fehlen wird, für einzelne Schüler in diesem oder jenem Objekte besondere Erinnerungen ergehen zu lassen und hervortretend Versäumnisse oder Mängel zu tadeln. Sollte dies allgemeine Urteil, welches ganz innerhalb der Schule bleibt, nicht ausreichend sein, so kann namentlich einzelnen besonders tadelnswerten Schülern zur Beschämung eine einzelne Censur wie in den unteren Klassen erteilt werden. Diese Einrichtung findet sich an mehreren preußischen höheren Lehranstalten: es wird dabei vorausgesetzt, daß die großen Ferien in die Mitte des Sommers fallen, nicht an den Schluß desselben. An Anstalten, wo die letztere Einrichtung besteht, bleibt für die Johanniscensur kein Platz übrig; die Censuren werden also nur zu Ostern, d. h. zum Schlusse des Wintersemesters und in der Mitte des August, zum Schlusse des Schuljahres ausgeteilt werden. Aber das Bedürfnis einer Censur zu Weihnachten wird sich auch an diesen Anstalten fühlbar machen, da der Abschnitt vom 1. Oktober bis zu Weihnachten lang genug ist. Die Fristen für Erteilung der Censuren noch weiter auszudehnen und sie etwa nur alle Jahre auszustellen, würde dem Wesen und Zwecke derselben nicht entsprechen; namentlich würde dadurch der Hauptzweck, der Verkehr mit den Eltern, verfehlt, mindestens nur sehr unvollkommen erreicht werden.

2. *Inhalt der Censuren.* Worüber die Censuren ein Urteil abgeben sollen, läßt sich im allgemeinen kurz zusammenfassen: über alles, was den Schüler als solchen betrifft. Dahin gehört sein Verhalten gegen Lehrer und Mitschüler, sein Verhalten innerhalb der Schule und, soweit es zur Kenntnis der Schule kommen kann, auch außerhalb derselben. Einen Teil desselben bildet auch die Regelmäßigkeit seines Schulbesuchs: ein häufiges Zuspätkommen bezeichnet einen Mangel an Ordnungssinn und begründet einen Tadel des Verhaltens. Mehrfache Schulversäumnisse, besonders an einzelnen Tagen, oder gar das öftere Versäumen einzelner Unterrichtsstunden würde auf eine gewisse Verweichlichung und auf Mangel an Selbstüberwindung und an rechter Willenskraft schließen lassen; bemerkt muß auch eine Versäumnis wegen Krankheit werden, weil sie Einfluß auf die Fortschritte des Schülers hat. Zum Inhalt der Schulzeugnisse gehört ferner ein Urteil über die Beschaffenheit der Hefte und Bücher des Schülers, namentlich wird eine Bemerkung über den aus Unordnung und Unsauberkeit der Hefte und Bücher zu

schließenden Mangel an Sinn für Ordnung und Reinlichkeit ihren Platz in denselben finden müssen. Die folgenden Rubriken werden Aufmerksamkeit und Fleiß umfassen; ferner Fleiß in Anfertigung der häuslichen Arbeiten, mögen sie in Vorbereitungen auf den Unterricht in der Klasse oder in Widerholungen der durchgenommenen Pensa, oder in Lösung besonderer Aufgaben bestehen, wozu wir hier auch die Ausarbeitung von Exercitien und Aufsätzen rechnen wollen. Den Fleiß nach dem in der Klasse und dem daheim bewiesenen zu unterscheiden, empfiehlt sich nicht; denn entweder entspricht der erstere dem häuslichen, oder er bewährt sich besonders in einer lebhaften und angestrengten Teilnahme und gehört dann unter die Rubrik „Aufmerksamkeit". Umgekehrt wird es sich nicht leicht finden, daß einem löblichen häuslichen Fleiße nicht auch eine erfreuliche Teilnahme am Klassenunterrichte entspräche. Indes auch in diesem Falle bietet die zweite Rubrik Raum zu einer Rüge oder Erinnerung. Während über die Bezeichnung der drei ersten Rubriken „Verhalten, Aufmerksamkeit, Fleiß" die Ansichten gewöhnlich übereinstimmen, weichen sie in Betreff der vierten öfter von einander ab. Uns ergiebt sich für dieselbe am natürlichsten die Bezeichnung „Fortschritte". Andere halten „Leistungen" für geeigneter, noch andere wollen beides vereinigen und schreiben „Fortschritte und Leistungen". Die preußische Ministerialverfügung vom 12. Mai 1810 (an das Prov.-Schulkollegium der Rheinprovinz) empfiehlt folgende Rubriken: 1. Schulbesuch: a) versäumt, b) verspätet; 2. Aufmerksamkeit, häuslicher Fleiß, Fortschritte in den Lehrgegenständen; 3. Betragen (ohne die dreifache Spaltung: gegen Lehrer, gegen Mitschüler und außer der Schule); 4. Besondere Bemerkungen. Gegen diese Rubricierung haben wir einzuwenden, daß der Zusatz unter 2 „in den Lehrgegenständen" als selbstverständlich fortzulassen ist; ebenso die ganze vierte Rubrik: „Besondere Bemerkungen". Dergleichen sind sicherlich nicht bei jedem Schüler zu machen; sind sie aber nötig, so werden sie unter einer der oben vorgeschlagenen Rubriken schon ihren Platz finden. Sollen aber etwa in eine solche Rubrik Bemerkungen über Beschaffenheit der Hefte oder ein Verzeichnis der im Tagebuche gemachten Notierungen, Lob, Tadel, Nachbleiben u. s. w. gesetzt werden, so ist auch die Überschrift bestimmt danach auszudrücken, wie „Auszug aus dem Tagebuche", wie sie auf Censuren bei manchen Anstalten, aber natürlich nur in den unteren, höchstens in den mittleren Klassen sich findet. — Eine Circularverfügung des K. Prov.-Schulkollegiums zu Breslau vom 24. April 1856 ordnet, um ein gleichmäßigeres Verfahren bei Einrichtung der Censuren an den Lehranstalten seines Bezirks zu bewirken, an, daß die Censuren besondere Rubriken für „Betragen, Fleiß, Aufmerksamkeit, Leistungen, besondere Bemerkungen" enthalten. Eine Ministerialverfügung vom 28. Januar 1858 nennt folgende Rubriken: „Aufmerksamkeit, häuslicher Fleiß, Leistungen oder Fortschritte, Betragen" — Rubriken, welche wir oben ebenfalls als sachgemäß empfohlen haben, nur mit der Abänderung, daß das „Betragen" vorangestellt werde, teils weil wir dies überhaupt für sehr wichtig halten und diese Bedeutung auch schon durch die Stellung hervorgehoben wünschen müssen, teils weil die Censur eine Charakteristik des ganzen Schülers geben soll, dafür aber das Betragen die Grundlage bildet. Auch haben wir noch keine Censur gesehen, auf der das Urteil über das Betragen nicht vorangestellt wäre. Sodann müssen wir uns ganz bestimmt für die Bezeichnung „Fortschritte" in der vierten Rubrik statt „Leistungen" entscheiden, sofern es sich allein um Schulzeugnisse als Censuren handelt, nicht als Abgangszeugnisse. Denn Zweck der Censuren ist nicht, alle Viertel- oder Halbjahre den Standpunkt der Kenntnisse oder Leistungen eines Schülers darzulegen, sondern nur darüber ein Zeugnis abzugeben, wieweit der Schüler während des betreffenden Zeitabschnittes fortgeschritten ist. Wenn, was wol vorkommen kann, die Fortschritte nicht bedeutend gewesen sind, die Leistungen aber dennoch rücksichtlich der überhaupt oder für eine Versetzung in eine höhere Klasse zu stellenden Anforderungen genügen, so kann dies auf der Censur einen besonderen Ausdruck finden. Ebenso ist der Fall möglich, daß ein Schüler bedeutend in seinen Kenntnissen fortgeschritten ist, aber, weil er früher sehr schwach war, den Anforderungen betreffs einer Versetzung an eine bestimmte Klasse

noch nicht genügt. In solchen immerhin möglichen, aber sicherlich nicht häufigen Fällen sind die Fortschritte als genügend, aber die Leistungen als noch nicht ausreichend zu bezeichnen. Die Fortschritte sind immer das zunächst zu Beurteilende und können von dem Standpunkt der letzten Censur aus schon an und für sich erkannt werden, die Leistungen nur mit Rücksicht auf eine bestimmte Klasse oder auf die Dauer des Aufenthaltes in derselben. Es müßten also streng genommen, wenn die Leistungen genau zu beurteilen wären, jene näheren Bestimmungen hinsichts der Klasse hinzugefügt werden. Daher halten wir für die Censuren die Rubrik „Fortschritte" entschieden fest. — Eine andere Beurteilung erfordert ein eigentliches Schulzeugnis, das entweder für einen bestimmten Zweck während der Schulzeit, z. B. zur Erlangung eines Stipendiums, oder beim Abgange von der Schule ausgestellt wird, gleichviel ob der Abgang aus der Prima nach vollendetem Schulkursus mit dem Zeugnis der Reife für die Universitätsstudien oder aus einer der übrigen Klassen für den Übertritt ins bürgerliche Leben oder auf eine andere Schule stattfindet. Für ein solches Zeugnis kommt es entschieden auf die Leistungen oder den Grad der in den verschiedenen Fächern erworbenen Kenntnisse des Abgehenden an.

3. Die Abstufungen der Censuren — ob durch Nummern? Bei Feststellung der Censuren dürften über diesen Punkt die Ansichten leicht am weitesten auseinander gehen, weshalb wir die unsrigen gleich von vornherein dahin aussprechen, daß wir die Frage, ob Bezeichnung der Censuren durch Nummern oder nicht, als eine offene ansehen, Gründe dafür aber sich leicht aus der folgenden Darlegung ergeben werden. — Nach der preußischen Ministerialverfügung vom 2. Mai 1840 (an das K. Prov.-Schulkollegium der Rheinprovinz) erklärt sich der Minister mit den Grundsätzen, nach welchen das Censurwesen in den Gymnasien der Rheinprovinz bis dahin geleitet worden ist, einverstanden; nur kann er die Bezeichnung der Censurzeugnisse mit Nummern nicht für angemessen erachten und trägt daher dem Prov.-Schulkollegium auf, zu veranlassen, „daß in sämtlichen Gymnasien der Provinz die Zeugnisse ohne Nummern, dagegen um so ausführlicher und charakteristischer und nicht mit allgemeinen Prädikaten bei den einzelnen Rubriken, wie gut, mittelmäßig, ziemlich u. s. w. ausgefertigt werden". Als Grund hierfür wird in einer Verfügung vom 12. Mai 1840 an dasselbe Schulkollegium folgendes hinzugesetzt: „Gegen die Bezeichnung des Censurzeugnisses mit einer das Gesamturteil des Lehrerkollegiums über Aufführung, Fleiß und Fortschritte des Schülers aus den einzelnen Rubriken zusammenfassenden Zahl I oder II oder III und zwar oben zu Anfang des Zeugnisses läßt sich mit Grund anführen, daß es schwer, ja unmöglich ist, Aufführung, Fleiß und Fortschritte durch eine Zahl richtig und genau zu bezeichnen, und daß diese Bezeichnung mit Zahlen gar leicht in ein mechanisches Verfahren ausarten kann, welches gerade bei dem Censurwesen auf alle Weise vermieden werden muß. Dagegen verkennt auch das Ministerium die manigfachen Vorteile nicht, welche die Anwendung von Zahlen behufs der Bezeichnung des aus einzelnen Rubriken gezogenen Gesamturteils den Lehrern wie den Schülern und deren Angehörigen gewähren kann, und achtet daher für angemessen, daß den Lehrerkollegien der einzelnen Gymnasien überlassen werde, die Censurzeugnisse oben und vor den einzelnen Rubriken, die jedenfalls in Worten ausgefüllt werden müssen, ohne oder mit einer Zahl auszufertigen." Eine spätere Verfügung vom 28. Januar 1858 erachtet Nummern als zusammenfassende Bezeichnungen (über der Censur) auch aus pädagogischen Gründen für zulässig, erklärt aber die große Verschiedenheit, welche sich darin bei den verschiedenen Anstalten findet, für unangemessen; denn während einige Anstalten sich auf die Verwendung von überhaupt nur drei Nummern (I, II, III) beschränken, giengen andere darüber hinaus und kämen zum Teil durch Beifügung von Buchstaben und anderen Zusätzen bis zur Anwendung von neun derartigen Wertbezeichnungen. Um die Möglichkeit der Abstufung weder zu sehr zu verengen, noch zu weit auszudehnen, wird am meisten das Verfahren der Anstalten empfohlen, welche die Nummern I, II, III mit Modifikation des mittleren Prädikats in der Weise verwenden, daß folgende fünf Nummern entstehen: I, II$^a$, II, II$^b$, III.

Diese Bezeichnungsweise wird daher auch der Gleichförmigkeit wegen bei denjenigen Anstalten angeordnet, welche überhaupt von Censurnummern Gebrauch machen wollen. Es wird aber ausdrücklich bemerkt, daß sie nur zur Bezeichnung des Gesamtwertes einer Censur zu gestatten seien, nicht als Prädikate bei den einzelnen Unterrichtsgegenständen und den verschiedenen Rubriken.

Wir verweisen überdies über die Verwendung von Nummern bei den Censuren auf das Programm des Friedrichskollegiums in Königsberg in Pr. vom Jahre 1843, in welchem Direktor Gotthold manches Beherzigenswerte über Schülercensuren ausspricht, aber auch ein Beispiel giebt, bis zu welchem Abwege das Streben, den Wert einer Censur durch Nummern zu bestimmen, führen kann. Er entscheidet sich nämlich in jener Abhandlung für die Anwendung von 5 Censurnummern. Nr. I bedeutet volle Zufriedenheit, Nr. II mehr Zufriedenheit als Unzufriedenheit, Nr. III die Mitte zwischen Zufriedenheit und Unzufriedenheit, Nr. IV mehr Unzufriedenheit als Zufriedenheit, Nr. V einen hohen Grad von Unzufriedenheit. Diese Erklärung der fünf Nummern befand sich zur Nachricht für die Eltern auf der Rückseite jedes Zeugnisses abgedruckt. Es ergiebt sich aber aus den weiteren Bemerkungen Gottholds, wie bedenklich die Bezeichnung mit Nummern wird, sobald man durch dieselben ein bestimmt bemessenes Urteil abgeben, nicht bloß eine Klassificierung vornehmen will, durch welche immer noch verschiedenartige Censuren unter dieselbe Nummer gebracht werden. Nachdem er zu den anfänglich gewählten vier Nummern noch eine fünfte in der Mitte „den Grad der Mittelmäßigkeit" eingefügt hatte, glaubte er der Wahrheit doch noch nicht so nahe zu kommen, als er wünschte und konnte. Er schrieb daher mit seinen Kollegen bei dem Entwurfe des Zeugnisses nicht bloß I bis V, sondern bediente sich auch noch, wo die Wahrheit dies zu fordern schien, der Bezeichnung 1 zu 2 oder 2 zu 1, welche letztere etwas geringer sein sollte, 2 zu 3 oder 3 zu 2 und 3 zu 4. Bei der schließlichen Feststellung des Zeugnisses und seiner Nummer wurde die aus den von den einzelnen Fachlehrern angemerkten Nummern sich ergebende Gradnummer dem Zeugnisse vorangestellt, z. B. Zeugnis des zweiten Grades, und wo es die Wahrheit erforderte, bemerkt, daß sich das Zeugnis dem ersten oder dritten Grade nähere, und zwar schlechthin oder bedingt: schon nähere, einigermaßen nähere, merklich nähere, sehr nähere u. s. w. (vgl. S. 13 des Programms). Hiernach würden sich etwa 50 verschiedene Zeugnisnummern ergeben. Zu einem so auffälligen Verfahren wird man aber verführt, wenn man anfängt, jede Censur auch genau nach ihrem Inhalt und Unterschied von andern numerieren zu wollen. Mit vollem Rechte hat daher der Minister in der oben angeführten Verfügung vom 28. Januar 1858 angeordnet, daß nur drei Zeugnisnummern mit einer Modifikation von II$^a$, II und II$^b$, also mit einer Bildung von fünf Klassen für die Zeugnisse stattfände. Wie die Schüler eines gewöhnlichen Gymnasiums in sechs Klassen verteilt und danach unterschieden sind, ohne die Annahme, daß die einer und derselben Klasse zugeteilten unter sich gleich seien: ebenso sollen auch die so entstehenden fünf Gradbezeichnungen durch Nummern nur eine allgemeine Klassificierung der Censuren bezwecken, nicht aber den Anspruch erheben, daß die mit derselben Nummer versehenen Censuren unter einander gleich wären. Eine gleichsam mathematisch genaue Abgrenzung und Bezeichnung der Censuren läßt sich nicht durch Zahlen, sie läßt sich nur durch Worte geben.

Dagegen läßt sich gegen die in dem angeführten Ministerialreskripte empfohlene oder gestattete Bezeichnung des Wertes der Censuren durch Nummern jedenfalls seitens der Pädagogik kein Bedenken erheben: sie bietet vielmehr einen doppelten Vorteil, nämlich erstens den, daß dadurch die Rangordnung der Schüler in einer bestimmten Klasse sich viel leichter einrichten läßt, als wenn die Nummern bei den Censuren fehlen, und zweitens den Vorteil, daß sie dem betreffenden Schüler selbst, wie seinen Mitschülern, einen bestimmten Gradmesser über das ihm von der Schule ausgestellte Zeugnis oder Urteil seiner Lehrer gewährt. Zwar läßt sich als ein Vorzug der Zeugnisse ohne Nummern hervorheben, daß der Schüler genauer auf die einzelnen Prädikate seiner Censur achten

und davon sich nicht durch die Rücksicht auf die Nummer abziehen lassen wird, was sonst leicht geschehen könnte. Dagegen lassen sich Zeugnisse ohne Gradnummern untereinander schwieriger abmessen und erfordern daher genauere Beachtung, wenn nach ihnen die Rangordnung bestimmt werden soll, während dieselbe leicht hergestellt wird nach den Nummern der Censuren unter Berücksichtigung der früheren Rangordnung. Daher werden auch größere Anstalten die Nummern weniger entbehren können, als kleinere.

Eine solche mit jedem Viertel- oder Halbjahre neu zu gestaltende Rangordnung der Schüler halten wir für ebenso sachgemäß, als notwendig, glauben auch, daß dies mit dem, was unter dem Artikel „Rangordnung" bemerkt ist, völlig übereinstimmt. Allerdings muß auch, weil diese das Urteil der Schule über den ganzen Menschen, über die Gesamthaltung des Schülers ausdrücken und auf eine längere Zeit feststellen soll, nicht nur das Zeugnis, welches dafür die Grundlage bilden soll, in den einzelnen Teilen und Prädikaten gewissenhaft abgefaßt, sondern auch die Nummer mit der größten Vorsicht und Gewissenhaftigkeit bestimmt werden: daß es dabei seitens der Schüler nicht an manchem geheimen oder offenem Widerspruch fehlen wird, indem sie meinen, in Vergleich zu andern Schülern mit einer zu niedrigen Zeugnisnummer bedacht zu sein, selbst wenn sie die einzelnen ihnen erteilten Prädikate als gerecht und treffend anerkennen, das kann weder an sich auffallen, noch ein Beweggrund werden, die Nummern für unzweckmäßig zu erachten.

4. Für wen sollen die Zeugnisse abgefaßt werden? für die Schüler? für die Eltern? welchen Wert haben sie für jene, welchen für diese, welchen für die Zucht überhaupt?

Wenn auf die erste Frage in der Regel geantwortet werden wird: Für die Eltern oder deren Stellvertreter, so zeigt sich darin ein Verkennen des Interesses, welches die Schule selbst haben muß an der klaren Erkenntnis und Bezeichnung der Haltung und der Leistungen und somit der ganzen Stellung, welche jeder einzelne Schüler in dem Organismus des Ganzen einnimmt oder einzunehmen verdient. Wir hätten also den vorangestellten Fragen auch noch die weiteren anschließen können: Für die Schule? für die Lehrer? Daß für diese ebenfalls die Ausfertigung eines Zeugnisses zum Ablauf gewisser Zeitabschnitte von Wichtigkeit ist, erscheint uns ganz unzweifelhaft, aber wir glauben diese verschiedenen Beziehungen durch Hinweis auf den Schüler zusammenfassen zu können und möchten sie die äußeren, in der Stellung desselben zu seinen Mitschülern, Lehrern und zur Schule liegenden nennen, während wir diesen dann die innern gegenüberstellen d. h. diejenigen Eindrücke, welche der Schüler aus der Censur auf sein ganzes inneres, sittliches und geistiges Wesen, auf seine Herzensstellung entnehmen soll. In Bezug auf die ganze Stellung des Schülers zur Schule, die wir eben als die mehr äußere bezeichnet haben, verweisen wir auf den Artikel „Rangordnung". Es folgt zunächst daraus, daß der Schule sehr daran liegen muß, ein Urteil über die Gesamthaltung, über die ganze Persönlichkeit des Schülers festzustellen. Wir müssen hierbei gleich den Einwand als nicht zutreffend abweisen, als bedürfe es dazu für Lehrer und Leiter der Anstalt gar nicht eines besonderen zusammenfassenden und gleichsam aktenmäßig auszufertigenden und niederzulegenden Zeugnisses. Was sich nämlich bei einem Lehrer als Urteil über einen Schüler aus Unterricht und täglicher Beobachtung gebildet hat, wird manigfache Beschränkung und Änderung nach Inhalt und Form erfahren, wenn es als allgemein gültig, gleichsam losgelöst von der subjektiven Vorstellung, hingestellt werden soll, oder auch wenn die Urteile und Bemerkungen der übrigen Lehrer dazu kommen. Der einzelne Lehrer, auch der Ordinarius der Klasse, kann den Schüler nicht in allen Lagen und Verhältnissen beobachten, jede derselben kann ihm aber neue Seiten desselben darlegen. Wir erinnern beispielsweise nur daran, wie oft ein Schüler beim Spielen, bei Schulfesten, Spaziergängen, ja selbst im freieren geselligen Verkehr sich ganz anders zeigt, als bei der gewohnten Ordnung der Schule und des Unterrichts; weil die strenge Zucht derselben ihn nicht hemmt, läßt er Regungen des Herzens offenbar werden, seien es gute oder böse, welche durch jene zurückgehalten wurden, so daß er es nicht wagte, sie zu erkennen zu

geben. Daher muß natürlich eine ſorgſame und allſeitige Feſtſtellung des Urteils über einen Schüler, wie ein Schulzeugnis es verlangt, dazu dienen, dasſelbe überhaupt in ein helleres Licht zu ſetzen und für die Schule, d. h. in dieſem Falle für einzelne Lehrer richtiger zu geſtalten. Daß aber die Schule auch ohne die Rückſicht auf weitere Mitteilung an die Eltern oder deren Stellvertreter das Bedürfnis hat, ein Urteil über einzelne Schüler oder eine ganze Klaſſe feſtzuſtellen und aufzuzeichnen, beweiſt die Gewohnheit der meiſten Schulen, allgemeine Urteile über ganze Klaſſen, bei denen jedoch auch einzelne durch ihre Leiſtungen und ihr Verhalten beſonders zu lobende oder zu tadelnde Schüler namentlich erwähnt werden, bei der allgemeinen Cenſur zum Schluß des Semeſters oder des Schuljahres vor verſammelten Schülern und Lehrern durch Vorleſen zu deren Kenntnis zu bringen, aber nicht zur Kenntnis der Eltern. Damit verbinden einzelne Anſtalten die Sitte, für die oberen Klaſſen zu Ende des Vierteljahres (vor den Sommerferien, zu Johannis und vor den Weihnachtsferien) ein allgemeines Urteil über die Haltung, die Aufmerkſamkeit, den Fleiß und die Fortſchritte der ganzen Klaſſe nach den einzelnen Gegenſtänden aufzeichnen und verleſen zu laſſen, ohne jedoch einzelne Cenſuren damit zu verbinden, wie ſie zu dieſer Zeit den Schülern der unteren Klaſſen ausgeſtellt und ausgeteilt werden. Somit hat alſo auch die Schule, ſoweit ſie in den Lehrern ſich darſtellt, ein bedeutendes Intereſſe, auch abgeſehen von der weiteren Wirkung der Cenſur auf den Schüler, an der Ausſtellung einer ſolchen, indes doch immer nur mit Rückſicht auf dieſen ſelbſt und die genaue und richtige Beurteilung desſelben.

Für dieſen, *für den Schüler*, hat ſodann die Erteilung einer ſchriftlichen Cenſur eine große Bedeutung, inſofern ihm dadurch erſtlich ſein Platz in der Schule, ſein Verhältnis zu ſeinen Mitſchülern, ſeine Geſamtſtellung in der Schulgemeinſchaft angewieſen und klar gemacht, zweitens ein umfaſſendes, ſorgſam abgewogenes und genau beſtimmtes Urteil über ihn ſelbſt, über ſeine Haltung und ſeine Leiſtungen gegenſtändlich vorgehalten und bleibend übergeben wird. Wozu aber, kann eingeworfen werden, bedarf es alles deſſen? hört er nicht dasſelbe oft genug, faſt alle Tage aus dem Munde ſeiner Lehrer? wird es ihm nicht meiſtenteils noch ausführlicher, öfter mit Belegen im einzelnen, wie bei der Zurückgabe von ſchriftlichen Arbeiten unterſtützt von dem Tone der Stimme, dem Blicke des Auges und dem ganzen Ausdrucke des Geſichts vom Lehrer mitgeteilt? wird es ihm nicht außerdem bei der wöchentlichen Beſichtigung der Klaſſe durch den Direktor oder den Ordinarius widerholt und beſonders wenn etwas an ihm zu erinnern und zu beſſern iſt, eindringlich zur Beachtung ans Herz gelegt? ſollten alle dieſe das Urteil des Lehrers begleitenden Momente dem lebendigen Worte desſelben nicht viel mehr Gewicht geben, nicht viel mehr Eindruck auf den daran Betroffenen machen, als der einfache kalte Buchſtaben auf der Cenſur? Wie fern der letztere von dem nachdrücklichen Worte und teilnehmenden Ausdruck des Lehrers bei der Austeilung der Cenſur an den Schüler unterſtützt und gleichſam belebt werden kann, davon ſoll weiter unten unter Nr. 5 gehandelt werden. Aber abgeſehen davon muß für die Bedeutung der ſchriftlichen Cenſur auf den Empfänger vor allem feſtgehalten werden, daß ihm dieſelbe als das Ergebnis ſorgſamer Erwägung und Beratung ſeiner Lehrer in ihrer Geſamtheit auf Grund ihrer gemeinſamen Beobachtungen und Erfahrungen während eines längeren Abſchnitts des Schullebens, als das Endurteil der Schule entgegentritt, das hiermit einen amtlichen und damit bedeutungsvollen Charakter erhält, geeignet, den von ſich eingenommenen Schüler zu enttäuſchen und zu einem richtigen Urteil über ſich ſelbſt, ſeine Fähigkeiten und Leiſtungen anzuleiten, ſodann daß dies Urteil nicht, wie jene einzelnen mündlichen Äußerungen des Lobes oder des Tadels, nur flüchtig das Ohr berührt und dann verfliegt, ſondern als auf längere Zeit geltendes bleibt (littera scripta manet) und widerholt durch das Auge auf die Seele wirken kann, alſo als ein Mahnzeichen gilt, entweder der erworbenen Anerkennung ſich auch fernerhin würdig zu zeigen oder den verdienten Tadel durch verdoppelte Anſtrengung oder ſittliche Beſſerung auszutilgen und vergeſſen zu machen. Endlich wird die Bedeutung eines ſolchen Zeugniſſes verſtärkt durch die Kenntnisnahme der Eltern,

während das beim Unterrichte in der Schule ausgesprochene Wort des Lobes und Tadels höchstens von den Ohren der Mitschüler in derselben Klasse vernommen wird.

Und wie viel Gewicht legen mit vollem Rechte die Eltern auf ein solches Zeugnis ihrer Kinder? wie viel hängt daher in ihren Entschließungen und in ihrem Verhalten in betreff des Sohnes von dem Inhalte des Schulzeugnisses ab? Damit sind wir zu der Bedeutung der Censuren für die Eltern gekommen: sie erstreckt sich ebenfalls nach zwei Seiten hin, — auf ihr Verhältnis zum Sohne oder auf ihr Interesse an demselben und auf ihr Verhältnis zur Schule. Zwar ist es den Eltern nicht verwehrt, während der längeren oder kürzeren Abschnitte des Schullebens von dem Klassenlehrer oder von dem Direktor sich Auskunft über ihren Sohn nach den verschiedenen hierbei in betracht kommenden Beziehungen zu verschaffen. Aber teils hat ein solcher Versuch in größeren Städten und bei größeren Anstalten seine Schwierigkeiten, teils und besonders wird das Urteil über den Sohn wenn auch vielleicht mit manchen Einzelheiten erläutert, doch nicht so klar und entschieden nach allen Seiten hin ausgesprochen werden und eine so objektive und feste Grundlage bilden können, als die schriftlich nach gemeinsamer Erwägung und Beratung abgefaßte Censur. Jedenfalls würde es die Kräfte eines Direktors übersteigen, solchen Gesuchen auch nur bei der Mehrzahl der Eltern zu entsprechen. Daher ist die Erwartung der Eltern auf den Tag der Censur und diese selbst, soweit sie ihren Sohn betrifft, in der Regel keine geringe, was der Schule nur erwünscht sein kann, da es zeigt, welch ein Wert auf die Censur seitens der Eltern gelegt wird. Nach der anderen Seite, in dem Verhältnis zur Schule, bildet die Censur die sicherste und natürlichste Vermittlerin zwischen Schule und Vaterhaus; denn wenn die Eltern in richtiger Art und Weise die Censur des Sohnes aufnehmen und benutzen, können sie eine sehr bedeutende und heilsame Mitwirkung auf die Erziehung und Ausbildung desselben ausüben und die rechte Gemeinschaft mit der Schule in Verbindung der öffentlichen und Privaterziehung pflegen und fördern. Dadurch erhält die sonst zwischen Schule und Haus geteilte und deshalb leicht verschiedenartig gestaltete Erziehung des Knaben widerum die sachgemäße Einheit, deren Segen ebensogut die Schule, wie das Haus bald empfinden, der gemeinsame Gegenstand der Thätigkeit beider, der Schüler oder Sohn des Hauses, durch seine erfreuliche Entwickelung klar nachweisen wird. Was kann aber deutlicher die Bedeutung und den Wert der Schulzeugnisse für Schüler und Eltern einerseits, wie für die Schule andrerseits, somit für die Schulzucht und Erziehung darthun, als ein solcher Erfolg? Notwendige Voraussetzung ist aber dabei, daß sowol die Schule gewissenhaft ihre Pflicht erfülle und dadurch hauptsächlich ihr Anrecht an der Erziehung des Knaben bethätige, als auch daß die Eltern nach besten Kräften und mit Verleugnung aller selbstsüchtigen Neigungen und selbst abweichenden Ansichten die Bemühungen der Schule unterstützen. Je weniger diese heiligen Pflichten von der einen oder andern Seite erfüllt werden, desto weniger wird auch die Censur die Wirkung und Bedeutung gewinnen können, welche wir derselben im obigen zugeschrieben haben; je mehr Einseitigkeit, Selbstsucht, überhaupt Mangel an gewissenhafter Pflichterfüllung von der einen oder andern Seite hervortritt, desto mehr wird die Bedeutung der Censur beeinträchtigt und die sonst segensreiche Wirkung zu einer gegenteiligen umgekehrt, mindestens ganz vereitelt werden.

5. Von wem und wie sollen die Censuren ausgestellt und abgefaßt werden? Es ist natürlich, daß zunächst jedem Lehrer ein Urteil in seinem Fache und nach seinen Unterrichtsstunden zusteht in bezug auf die oben bezeichneten Rubriken. Diese Urteile werden zu Ende des Viertel- oder Halbjahres, zu der Zeit, in welcher die Censur erteilt werden soll, für die Schüler einer jeden Klasse in ein besonderes Buch (Censurbuch) eingeschrieben. In dasselbe wird auch der Ordinarius der Klasse ebenfalls sein Urteil in betreff der von ihm vertretenen Unterrichtsfächer eintragen, dann aber zusammenfassend über das Verhalten des Schülers unter Berücksichtigung der von seinen Amtsgenossen ausgesprochenen Urteile ein alle Seiten und Objekte umfassendes und doch in sich zu-

ſammenhängendes Zeugnis bilden. Hierbei iſt anzuraten, daß ſich die Lehrer jeder einzelnen Klaſſe unter der Leitung des Ordinarius zur Beratung und vorläufigen Feſtſtellung der Zeugniſſe für die Schüler dieſer Klaſſe verſammeln und dann das Ergebnis dieſer Beratung dem Direktor zur Kenntnisnahme und eventuellen Beſtätigung vorlegen. Manche, beſonders eifrige und rüſtige Direktoren halten ſelbſt dieſe Konferenzen mit den Lehrern der einzelnen Klaſſen ab und ſtellen auf dieſe Weiſe ſogleich die Cenſuren endgültig feſt, ſo daß ſie in den Geſamtkonferenzen gar nicht mehr Gegenſtand beſonderer Beſprechung werden. In ſolchen Konferenzen wird natürlich das Urteil des Ordinarius, wenn er dies im vollen Sinne des Wortes iſt, beſonders maßgebend ſein; ſeine Sache wird es daher auch in dieſem Falle ſein, die Urteile der übrigen Klaſſenlehrer entgegenzunehmen und zu einem Ganzen zuſammenzuſtellen.

Für die Rubriken „Betragen und Aufmerkſamkeit“ iſt dies nicht ſchwierig; denn das Betragen des Schülers gegen Lehrer und Mitſchüler, wie im allgemeinen wird weſentlich in allen Unterrichtsſtunden dasſelbe ſein. Freilich wird dabei nicht ausgeſchloſſen ſein, daß mancher Lehrer ſeine Schüler nicht ſo in Zucht zu halten weiß, als ein anderer; in dieſem Falle wird auch eine Ausnahme zu bemerken ſein im Betragen von Schülern, die vielleicht im ganzen gut, wenigſtens ſich geſetzlich und pflichtgemäß halten. Ebenſo wird nicht jeder Lehrer die Schüler gleichmäßig anzuregen und in ſteter Aufmerkſamkeit zu erhalten vermögen; es werden alſo auch hierbei einzelne Ausnahmen zu bemerken ſein. Aber im allgemeinen wird das Urteil über Betragen und Aufmerkſamkeit der Schüler im Unterricht bei allen Lehrern gleich lauten, eben deshalb, weil beide Eigenſchaften ſo ganz mit der Perſönlichkeit des Schülers zuſammenhängen, namentlich auch die Fähigkeit aufzumerken. Davon werden ſich freilich immer Beiſpiele finden, daß ein Knabe eine beſondere Vorliebe für ein Unterrichtsfach zu erkennen giebt, anderen dagegen wenig Teilnahme zuwendet; aber teils ſind ſolche Vernachläſſigungen einzelner Unterrichtsfächer zu gunſten anderer nachdrücklich zu bekämpfen, teils im allgemeinen in früheren Jahren ſelten.

Unter der Rubrik „Fleiß“ wird ſich das Urteil ſelten allgemein zuſammenfaſſen laſſen; es wird ſich derſelbe nicht in allen Fächern gleichmäßig zeigen, beſtehe dieſer Unterſchied auch nur in dem Erfolge, und daher werden ſchon unter dieſer Rubrik die einzelnen Unterrichtsgegenſtände zu nennen ſein, ſofern nicht doch mehrere derſelben mit einem gemeinſamen Prädikate unter der Bezeichnung „in den übrigen Gegenſtänden“ zuſammengefaßt werden können.

Unter der letzten Rubrik „Fortſchritte“ oder „Leiſtungen“, bezw. „Fortſchritte und Leiſtungen“ müſſen alle Unterrichtsfächer genannt werden, teils damit die Eltern erfahren, in welchen Fächern der Sohn Unterricht erhält, teils weil im Erfolge der Unterſchied nach den einzelnen Fächern am bedeutendſten zu ſein pflegt. Sollten indes bei einem Schüler die Fortſchritte in allen Fächern gleich ſein, etwa „gut oder genügend“, ſo könnte das Urteil lauten: gut (bez. genügend) in allen Gegenſtänden. Dieſe wären dann in Parentheſe ſämtlich hinzuzufügen. Dies wird jedoch nur ausnahmsweiſe vorkommen; ja es werden öfter, namentlich in den oberen Klaſſen, ſelbſt in einzelnen Fächern noch Unterſcheidungen zu machen ſein, z. B. für das Verſtändnis der Schriftſteller und für die Stilarbeiten im Lateiniſchen oder Franzöſiſchen, für die Aufſätze u. dgl. An manchen Anſtalten ſind die Formulare für die Cenſuren ſo eingerichtet, daß die erſtgenannten Rubriken (Betragen, Aufmerkſamkeit und Fleiß) nur für ein zuſammenfaſſendes Prädikat Raum haben, unter der vierten Rubrik (Fortſchritte oder Leiſtungen) alle Unterrichtsfächer untereinander aufgeführt ſind, ſo daß es nur der Hinzufügung des jedesmal erforderlichen Prädikats bedarf. Offenbar wird durch dieſe Einrichtung eine ausführliche und ins einzelne gehende Beurteilung der Fortſchritte oder Leiſtungen ausgeſchloſſen, aber die Abfaſſung für die Lehrer erleichtert. Allein bei der Wichtigkeit der Cenſuren, wie wir ſie unter Nr. 5 nachgewieſen zu haben glauben, und namentlich bei der Erwartung, mit welcher teilnehmende Eltern den Zeugniſſen ihrer Söhne entgegenſehen, kann es nicht zweifelhaft ſein, daß die Abfaſſung der Cenſuren in der zuletzt erwähnten Weiſe zu

dürftig und zu nackt erscheinen muß, und die Erwartung der Eltern, welche ein ausführliches und charakterisierendes Zeugnis über ihre Söhne verlangt haben, nicht befriedigen kann.

Daher ist auch in mehreren Verfügungen des preußischen Unterrichtsministeriums ausdrücklich eine ausführlichere und charakteristische Beurteilung der einzelnen Schüler auf den Censuren verlangt. Schon in der an das Schulkollegium von Pommern gerichteten Verfügung vom 1. Mai 1840 wird verlangt, daß die Censuren ausführlicher und nicht mit allgemeinen Prädikaten bei den einzelnen Rubriken wie „gut, mittelmäßig, ziemlich u. s. w." ausgefertigt werden, indem zu den Direktoren und Lehrern das wolbegründete Vertrauen ausgesprochen wird, daß sie sich der vermehrten Arbeit, welche für sie aus der Abfassung der Zeugnisse in der oben bezeichneten Weise allerdings erwachse, im Interesse der Schüler gern unterziehen werden." Noch viel ausführlicher und genauer sprechen sich die an die Schulkollegien der Rheinprovinz und von Brandenburg gerichteten Verfügungen über die Abfassung der Censuren aus. In Mützells Zeitschrift für das Gymnasialwesen, Märzheft 1861 S. 204 wird in der Beurteilung einer Ministerialverfügung vom 22. April 1859 gesagt, das Prädikat „mittelmäßig" sei nicht glücklich gewählt, weil es schon im Prädikat „ungenügend" enthalten sei; denn alles, was nicht befriedige, sei ungenügend. Mit diesem Urteile können wir uns nicht einverstanden erklären, wenn wir gleich zugeben, daß das Mittelmäßige nicht vollständig befriedigt; aber ebensowenig ist es vollständig ungenügend, sondern es steht zwischen dem Ungenügenden und Befriedigenden in der Mitte, weshalb bei manchen Schülern nach Anlagen und gewissen äußeren Umständen „mittelmäßige Leistungen" im ganzen genügen können, weil man höhere von ihnen nicht erwarten darf. Für die Anwendung solcher einzelner Prädikate ist vor allem eine Verständigung über die Bedeutung derselben unter den Lehrern derselben Anstalt erforderlich, besonders in bezug auf das Prädikat „gut" sowol an sich als auch im Vergleich mit anderen nebenstehenden Prädikaten, wie „befriedigend" u. s. w. und die Bedeutung von diesem wider im Vergleich mit „genügend". Einigen erscheint das Prädikat „gut" als keiner Steigerung fähig, daher als das höchste; andere fassen darunter zusammen, was nicht geradezu tadelnswert ist. Beides scheint uns dem Sprachgebrauch nicht zu entsprechen, besonders nicht das letztere — und zwar namentlich bei Anwendung auf das sittliche Betragen, wiewol gerade hierin am leichtesten gefehlt wird. „Gut" in bezug auf Betragen, als „sittlich gut" kann man als ein Lob ansehen, das einer Steigerung wenigstens nicht bedürftig, wenn auch noch fähig ist. Aber andererseits wird es häufig misbraucht, indem es auf das Betragen solcher Schüler angewandt wird, mit denen man im allgemeinen nicht unzufrieden ist, während doch die Verschiedenheit zwischen ihnen im einzelnen noch sehr bedeutend sein mag. Der eine ist vielleicht „freundlich, munter und ordentlich", ein zweiter „ernst gehalten und pflichtgemäß", ein dritter „bescheiden, still und gesetzt": das Betragen dieser drei Schüler wird sicherlich auf das Prädikat „gut" Anspruch machen können; aber hat man es durch dasselbe treffend bezeichnet? Je höher die Klasse, um so schwieriger, aber unseres Erachtens auch um so notwendiger wird die genauere Bezeichnung des Schülers in Hinsicht des Betragens sein. Die vermehrte Arbeit und die größere Mühe, welche daraus den Lehrern erwächst, kann durchaus kein Grund gegen dieselbe sein. Von manchen Lehrern wird freilich nicht etwa die Vermehrung der Arbeit hervorgehoben, sondern nur die Notwendigkeit oder Förderlichkeit einer so genauen Charakterisierung des Schülers auf der Censur in Abrede gestellt. Auch wird wirklich soviel zugegeben werden müssen, daß von manchen Eltern so wenig als von den Schülern die rechte Bedeutung einer sorgfältigen Abfassung und Ausführung der Censuren erkannt und gehörig gewürdigt wird; aber solche Ausnahmen halten den allgemeinen Nutzen derselben nicht auf; und wer will im voraus bestimmen, bei welchen Schülern oder Eltern dies zu erwarten ist oder eintreten wird? Jedenfalls aber darf sich der Lehrer durch solche Fälle nicht abhalten lassen, seinerseits der Censur denjenigen Ausdruck und Inhalt zu geben, welcher der genaueste und treffendste zu sein scheint.

Dazu wird nun vor allen Dingen die Forderung gehören, daß die Censur wahr sei, d. h. daß das auf derselben ausgesprochene Urteil sowol auf richtigen Grundlagen und Thatsachen beruhe, als auch seitens der Lehrer mit voller Überzeugung erteilt werde. Sehr beachtenswert sind in dieser Beziehung die Klagen, welche C. L. Roth in seinem Werke: „Das Gymnasialschulwesen in Bayern zwischen den Jahren 1824 und 1843" S. 84 und S. 129—131 ausspricht, um so beachtenswerter, als leider das von ihm mit aller Strenge und sittlicher Entrüstung getadelte Verfahren, „die Bedeutung der Censurprädikate weit über ihren wirklichen Wert hinaus zu steigern", auch jetzt noch nicht überall zurückgedrängt ist, vielmehr noch an manchen Anstalten, besonders an Privatschulen und Erziehungsanstalten, in einer jeder wahrhaft sittlichen Erziehung widerstreitenden Weise fortwuchert. Nach Roths Bericht hatten alle Anstalten Bayerns ihre Noten so gesteigert, daß „hinlänglich" soviel als „gering", „gut" soviel als „ungenügend", „vorzüglich" etwa soviel als „gut" sei. Und eine solche Bezeichnung sei auch von den Behörden selbst verlangt worden, wie sich aus den (S. 81) für Religionskenntnisse und Religiosität vorgeschriebenen Noten ergebe, deren Schema er S. 81 nach den verschiedenen Noten, Klassen und Stufen anführt: I. Klasse: 1, ausgezeichnet, 2, vorzüglich (sehr gut); II. Klasse: 1, vollkommen gut, 2, hinlänglich; III. Klasse: 1, gering, 2, schlecht. — Nach dieser Anweisung, welche vom 6. Juli 1841 datiert, habe sich jeder Schüler darüber auszuweisen, „daß er in Absicht auf Frömmigkeit und religiöse Gesinnung sowie auf sittliches Verhalten mindestens die Klasse I, 2 vorzüglich oder sehr gut, und in Religionskenntnissen mindestens Klasse II, 1 vollkommen gut sich erworben habe, um in eine höhere Klasse aufrücken oder von einer Studienanstalt in eine andere übergehen zu können." Ganz natürlich wurden die Lehrer dadurch in eine große Gewissensnot versetzt, nämlich entweder sich an der Wahrheit zu versündigen, selbst unter Mitwissen der Schüler, oder ein schreiendes Unrecht gegen die letzteren zu begehen. Gegen einen solchen Misbrauch der Sprache, gegen eine solche Verwendung an sich guter Einrichtungen kann nicht entschieden genug Verwahrung eingelegt werden von allen, die sich nicht zu Mitschuldigen an solchem Unfug machen wollen. Es werden dadurch die Schulzeugnisse zu Phrasen, gegen welche sich dann die Ausstellungen erheben lassen, welche Fr. A. Wolff (Körte, Fr. A. Wolff über Erziehung, Schule und Universität 1835, S. 149) gegen Examina und Censuren ausspricht. Die letzteren werden um so mehr davon betroffen, in je kürzeren Zwischenräumen sie sich widerholen, so daß die Thatsachen von den Phrasen überwuchert und verdunkelt werden. Solche phrasenhafte Censuren sind ebenso verkehrt wie die unter „Frankreich" T. II S. 629 angeführten billets de satisfaction mit allem dem Apparate zur Anstachelung des Ehrgeizes, der unter anderen soweit geht, daß eine gewisse Anzahl von bons points eine Exemption, d. h. Strafloſigkeit für gewisse Leichtsinnsfehler geben oder mit andern Worten: der Besitz eines gewissen Vertrauens giebt ein Recht und erzeugt eine Versuchung zu gewissen leichtsinnigen Streichen! Eine bedenkliche Indulgenz zu sündigen auf Grund guter Werke! Das Erteilen solcher Zeugnisse heißt nichts anderes, als das Gefühl für Wahrheit systematisch untergraben und zerstören. Dabei ist überdies zu beachten, daß Übertreibungen in Ausdrücken des Lobes und des Beifalles viel nachteiliger wirken, als in Ausdrücken des Tadels. Indes auch der letztere soll stets gemäßigt und gerecht sein und wie streng er auch ausgesprochen werden mag, wenn er verdient ist, soll er doch immer noch väterliches Wolwollen und teilnehmende Betrübnis durchleuchten lassen, wie es in einer alten württembergischen Schulordnung sehr treffend heißt: „man solle auch die Rute mit einem Vaterunser umwickeln." Was im allgemeinen für die pädagogische Behandlung von Fehlern und Vergehen zu beachten ist, daß man dasselbe Vergehen nicht zu oft vorhalten, nicht immer wider zum Gegenstande der Erinnerung, gleichsam zum Texte einer Strafpredigt machen muß: das gilt auch von der Censur, der schriftlichen Rüge. Die im Laufe des Viertel- oder Halbjahres vorgekommenen bedeutenderen Fehltritte müssen auf derselben erwähnt werden, nur nicht in harten Ausdrücken oder gar mit lieblosen Worten. Der Schüler

hat das Gefühl, daß über sein Vergehen mit der Zeit, zumal wenn er sich nichts weiter hat zu Schulden kommen lassen, etwas Gras gewachsen sein müsse. Insbesondere wäge man den Ausdruck zehnmal ab, ehe man sich entschließt, ein absprechendes oder verwerfendes Urteil über den Charakter eines Schülers auf der Censur niederzuschreiben. Wahrheit und Gerechtigkeit muß dem Schüler überall erkennbar und verständlich entgegentreten, auch in der verschiedenen und klaren Zusammenfassung des Urteils auf der Censur, so daß darin und dadurch nicht irgend etwas verborgen bleiben und versteckt werden kann, was namentlich durch die Rücksicht auf die Eltern geboten ist, welchen von dem Verhalten und den Leistungen des Sohnes dadurch klare und deutliche Kunde gegeben werden soll. — Endlich haben wir auch noch darauf aufmerksam zu machen, wie gerade die deutsche Sprache am wenigsten einen solchen phrasenhaften oder übertreibenden Gebrauch der Worte gestattet, nicht bloß weil sie uns die Muttersprache ist, sondern besonders weil er dem ganzen Charakter des Volkes nicht zusagt. Man vergleiche darüber Döderleins Äußerung (Reden ꝛc. Teil I 1860, S. 163): „Die reine Achtung vor der Wahrheit ist ein besonderes Erbteil der Völker germanischen Stammes, das wir mehr oder weniger mit unseren Stammverwandten am Kanal, am Belte und an der Ostsee teilen. Was dagegen romanisch heißt, das huldigt im gleichen Grade der Idee der Schönheit. Wo eine Wahl zu treffen zwischen Wahr und Schön, da wird der echte Germane lieber das Schöne dem Wahren, der echte Romane lieber das Wahre dem Schönen zum Opfer bringen. Denn einem deutschen Herzen erscheint alle Unwahrheit ungöttlich, weil Gott die Wahrheit, durch und durch Wahrheit und Licht ist und die Lüge die Finsternis verdammt."

Aus allen diesen Gründen folgt, daß die Ausfertigung der Censuren Gegenstand der größten Sorgfalt, Gewissenhaftigkeit und Unparteilichkeit sein muß; jedes mechanische Verfahren ist davon fern zu halten. Wie vom Lehrer und Erzieher stets die ganze Persönlichkeit des Schülers ins Auge zu fassen ist, so muß sie auch ihren Ausdruck auf der Censur finden; die letztere muß ein Charakterbild des Schülers geben, ähnlich wie vorschriftsmäßig in Preußen dem tabellarischen Verzeichnis der Abiturienten, welches dem königlichen Kommissarius vorzulegen ist, die Direktoren in einer besonderen Rubrik eine kurze Charakteristik des einzelnen beizufügen haben, aus der zu entnehmen ist, ob derselbe nach seiner ganzen Entwickelung, soweit sie hat in der Schule beobachtet werden können, die erforderliche geistige und sittliche Reife zu Universitätsstudien besitzt. Ein solches Bild des ganzen Schülers soll auch die Ende des Halbjahres erteilte Censur gewähren, während die vierteljährliche (zu Johannis und Weihnachten) mehr als eine zur Ergänzung und vorläufigen Benachrichtigung gegebene angesehen werden und darum auch eine kürzere Fassung erhalten kann.

Die Censuren müssen natürlich allen Schülern erteilt werden und in betreff aller bei der Beurteilung des Schülers in betreff kommenden Beziehungen. Wir bemerken dies ausdrücklich gegen Friedrich Thiersch, welcher in seinem Plane zur künftigen Einrichtung der lateinischen Schulen und Gymnasien Bayerns Teil III, § 54 für die lateinischen Schulen verlangt, daß „Zeugnisse über Fortgang und Betragen einem jeden Schüler, Censuren aber nur für den Fall ausgefertigt werden, wo Fleiß und Betragen des Schülers tadelhaft gewesen ist, und die Eltern oder Verwandten desselben die nähere Angabe darüber schriftlich begehren." Dasselbe verlangt er nach § 119 auch für die Gymnasien.

Ein mündliches Urteil oder ein außergewöhnliches schriftliches Zeugnis über ihren Sohn werden sich Eltern jeder Zeit von dem Direktor oder dem Ordinarius erbitten können und zu erbitten Veranlassung haben, wenn das Vertrauen zu ihres Sohnes Fleiß und Verhalten gering, oder wenn dasselbe durch besondere Erfahrungen überhaupt oder durch besondere Warnehmungen daheim erschüttert ist. Indes solche Fälle als Ausnahmen gehören nicht für die allgemeine Betrachtung; nur insofern sind sie zu erwähnen, als die Eltern daran Veranlassung nehmen können, sich auch nach kürzeren Zwischenräumen,

sei es wöchentlich oder alle 14 Tage, eine besondere Censur über ihren Sohn zu erbitten, worüber das unter 2 Gesagte zu vergleichen ist. Ferner kann die Schule in den mittleren Klassen, in denen in der Regel nur halbjährlich eine schriftliche Censur den Schülern erteilt und den Eltern zur Kenntnis gebracht wird, bei unzuverlässigen, trägen und unnützen Knaben die Einrichtung treffen, daß diesen zu Ende jeden Vierteljahres eine Censur ausgefertigt und zur Mitteilung an die Eltern übergeben oder diesen direkt zugesandt werde. Über das letztere Verfahren werden wir weiter unten noch besonders zu sprechen haben.

6. Von der Austeilung der Censuren, d. h. wie und von wem sollen sie den Schülern übergeben werden? Von großer Bedeutung ist die Art und Weise, wie die Censuren den Schülern eingehändigt werden, besonders wichtig, daß der große Wert, welchen das darin ausgesprochene Urteil für den betreffenden Schüler wie für die ganze Schule haben soll, nicht beeinträchtigt werde durch die Art der Einhändigung, der Eindruck desselben vielmehr noch verstärkt werde durch den feierlichen Akt, welcher die Austeilung begleitet: je ernster und erhebender derselbe ist, um so mehr wird er die Wirksamkeit derselben erhöhen (vgl. Schulfeierlichkeit zu Ende des Semesters oder Quartals für die Bekanntmachung der Versetzung und Austeilung der Censuren). Mag nun immerhin das hierbei von den verschiedenen Anstalten beobachtete Verfahren manigfach verschieden sein: so muß doch zweierlei allgemein als Forderung festgehalten werden, erstlich daß die Austeilung der Censuren nicht öffentlich in Gegenwart der Eltern oder gar anderer Leute stattfinde, zweitens daß sie vor einer größeren Schar der Schüler und natürlich auch in Gegenwart der Lehrer geschehe.

Wenn irgend etwas, so gehört das Urteil, welches die Schule durch ihre Vertreter, den Direktor und die Lehrer, über ihre Zöglinge fällt, teils mit der Absicht, dasselbe den Eltern und Angehörigen derselben mitzuteilen, teils und besonders aber durch dasselbe erziehend auf die Empfänger einzuwirken, so sehr zu den innersten Handlungen des Schullebens, daß die Verteilung der schriftlichen Censuren bei einem öffentlichen Schulakte, wie sie, wiewol sehr selten und nur noch infolge früheren Herkommens geschieht, in Gegenwart einer Zuhörerschaft, wie man sie wol zu öffentlichen Prüfungen einladet, als eine Entweihung des innersten Heiligtums der Schule erscheint. Es nehmen zwar die Urteile über Fortschritte und Leistungen der Schüler einen großen Teil der Censuren ein und werden von vielen, den Schülern wie den Eltern, für das Wichtigste und Wesentlichste gehalten, aber es wird zugleich nicht allein im allgemeinen über das Betragen, sondern auch über die ganze Persönlichkeit des Schülers, über seine Aufmerksamkeit und seinen Fleiß, also über sittliche Eigenschaften geurteilt und damit das innerste Wesen des einzelnen, das eben erzogen, gebildet, gebessert werden soll, berührt. Wenn schon der Lehrer mit seinem Urteile über den einzelnen Schüler vor der Klasse, vor den Klassengenossen und jedenfalls vor den übrigen Schulgenossen vorsichtig sein muß, um nicht die von ihm beabsichtigte moralische Einwirkung zu vereiteln: wie leicht kann ein auf lange Zeit, ja auf das ganze Leben nachwirkender, nachteiliger Einfluß auf den Charakter der Knaben geübt werden, wenn ein tadelndes oder lobendes Wort des Lehrers durch die Gegenwart von Personen, welche ihm ganz fern stehen, eine unreine kränkende Beimischung oder einen anstachelnden Zusatz erhält, dessen Eindrucke er nicht zu widerstehen vermag. Mit ihrem sittlichen Zweck soll die Schule absichtlich und infolge einer besonderen Veranstaltung nicht vor die Öffentlichkeit treten: es werden sich ungesucht Gelegenheiten genug darbieten, aus welchen der in ihr waltende Geist doch erkannt werden kann. Anders steht es mit den Leistungen in wissenschaftlicher Beziehung; mit diesen soll sie sich nicht scheuen in geeigneter Weise vor die Öffentlichkeit zu treten und nachzuweisen, wie weit sie das ihr gesteckte Ziel erreicht hat. Dazu sollen insbesondere die öffentlichen Prüfungen dienen. Und insofern durch die Klassenversetzungen dargethan wird, von wie vielen das Ziel der Klasse erreicht ist, kann man es zulässig finden, daß diese Versetzungen auch bei einem öffentlichen Aktus bekannt gemacht werden. Aber das Wort des Lehrers

oder Direktors, welches diese Versetzung im Kreise der Schule oftmals sehr natürlich begleiten wird, sei es erinnernd und tadelnd, sei es aufmunternd und lobend, das muß bei der öffentlichen Bekanntmachung fortfallen, weil dem größten Teile der Zuhörer die zum Verständnisse desselben erforderlichen näheren Thatsachen unbekannt sind, somit eine falsche Beurteilung des betreffenden Schülers sehr natürlich ist.

Am natürlichsten wird die Einhändigung der Censuren in einer allgemeinen Versammlung der Lehrer und Schüler zu Ende des Halbjahres zugleich mit der Bekanntmachung der Versetzung der Schüler aus einer Klasse in die andere vorgenommen und zwar in folgender Weise, die wir im allgemeinen als die angemessenste empfehlen möchten, ohne jedoch damit andere Arten der Feier ganz ausschließen zu wollen.

Bei kleineren Anstalten kann die gesamte Schülerzahl zugleich versammelt werden, bei größeren ist die Versammlung in mehreren Abteilungen, mindestens geteilt nach den oberen und unteren Klassen, vorzunehmen. Eine solche Trennung wird bei größerer Schülerzahl schon durch die Räumlichkeiten geboten werden, sie wird aber ebensosehr und vielleicht noch mehr durch die Rücksicht auf die Dauer der Feier gefordert, damit nicht durch ihre Länge die Frische und Teilnahme der Schüler abgestumpft werde. Die Versammlung wird durch den Gesang eines oder einiger Verse eines Kirchenliedes eröffnet, dann durch den Direktor (bei mehreren Abteilungen auch durch einen anderen Lehrer), sei es nach Vorlesung eines Bibelabschnittes oder im Anschluß an einen Bibelvers ein Gebet gesprochen, und der Schluß durch den Gesang von einem oder einigen Liederversen gemacht. Ob der Direktor nach dem Gebete die Feier durch eine längere Ansprache an die Schüler noch wirksamer zu machen glaubt, oder ob er dann sogleich zur Censur übergehen will, mag von dem Herkommen oder von seiner Persönlichkeit abhängen. Es treten hierauf die einzelnen Klassen vor, so, daß sie die Rangordnung der Klasse inne halten und womöglich sämtlich dem Auge des Direktors (oder des die Censuren austeilenden Lehrers) erkennbar sind, nicht etwa einer hinter dem andern sich verstecken. Wird der Censur der einzelnen Schüler ein allgemeines Urteil über die ganze Klasse nach Verhalten, Aufmerksamkeit, Fleiß und Fortschritte vorausgeschickt, so wird dies ebenfalls vom Direktor verlesen und mit geeigneten Bemerkungen begleitet; auch die Versetzungen werden durch ihn bekannt gemacht. Ein besonderes Geschick erfordert die Einhändigung der einzelnen Censuren an die Schüler; sie darf nicht mechanisch durch ein bloßes Hinreichen abgemacht, sie darf aber auch nicht durch zu viel Reden zu lang ausgedehnt werden. Es gehört dazu für den Austeilenden eine genaue Kenntnis der Censur, um den wichtigsten Inhalt kurz anzudeuten und daran ein treffendes Wort der Erinnerung oder Ermunterung anzuschließen.

Wer soll die Censuren austeilen, der Direktor oder der Ordinarius? Sachgemäß wird diese Tätigkeit dem Ordinarius zukommen, namentlich in größeren Anstalten, da er seine Schüler genauer kennt als der Direktor. Wichtig ist es besonders, wie schon oben angedeutet, daß der Austeilende das rechte Maß halte und das rechte Wort treffe; verkehrt wäre es, den Inhalt der Censur noch einmal mit anderen Worten zu widerholen. — An zahlreich besuchten Anstalten wird die Austeilung der einzelnen Censuren nicht vor dem gesamten Cötus der Schüler, bezüglich vor der Gesamtheit der unteren oder oberen Klassen vorgenommen, sondern nur vor der jedesmaligen Klasse durch den Ordinarius, indem dieser, nachdem der Direktor die diese Klasse betreffenden Versetzungen bekannt gemacht und die Gesamturteile der einzelnen Lehrer über die ganze Klasse vorgelesen hat, die Schüler seiner Klasse in das betreffende Klassenzimmer führt, ihnen die einzelnen Censuren mit entsprechenden Bemerkungen austeilt, auch wol nach der Rangordnung für das nächste Halb- oder Vierteljahr ordnet und sie dann entläßt. Diese Sitte hat manches zweckmäßige, läßt aber die Gegenwart anderer in derselben Klasse unterrichtenden Lehrer vermissen. — Für die Austeilung der Censuren in einer aus allen oder mehreren Klassen bestehenden Versammlung scheint es uns aus pädagogischen Rücksichten geboten zu sein, daß die Censur mit der untersten Klasse begonnen und nach

oben fortgesetzt werde, nachdem jedesmal die mit ihren Zeugnissen versehene Klasse abgetreten ist, um die älteren Schüler nicht vor den jüngeren bloßzustellen.

Aus dem Bisherigen ergiebt sich, daß die Ausfertigung und Erteilung von Zeugnissen an die Schüler zu gewissen Zeiten ein sehr wesentliches Mittel ist, die Eltern von dem Verhalten, dem Fleiße und den Fortschritten ihrer Söhne in Kenntnis zu setzen, überhaupt also die enge Beziehung zwischen Schule und Haus zu pflegen. Es kommt also darauf an, daß die Censuren den Eltern wirklich rechtzeitig eingehändigt, und daß sie richtig von ihnen verstanden werden. Das letztere wird am leichtesten und sichersten erreicht werden, wenn die Censuren bestimmt und deutlich abgefaßt sind und das begründete Urteil der Lehrer ohne alle Beschönigung, aber auch ohne zu scharfen Ausdruck enthalten. Für die erstere Forderung empfehlen sich Vorsichtsmaßregeln, damit diejenigen Schüler, welche schlechte Censuren erhalten haben, nicht zur Verheimlichung der Censur verleitet werden. Es müssen daher die Termine zur Erteilung der Censuren ein- für allemal feststehen, womöglich in der Schulordnung angegeben sein, so daß die Eltern schon im voraus wissen, wann sie eine Censur über ihren Sohn erhalten werden. Trotzdem wird es rätlich sein, besonders schlecht ausgefallene Censuren dem Schüler nicht selbst in die Hand zu geben, sondern den Eltern amtlich zuzuschicken; auf manchen Anstalten ist dieses Verfahren als eine Strafe oder Verschärfung für eine schlechte Censur eingeführt.

Die Censuren bilden aber überhaupt ein wichtiges Band zwischen Schule und Haus, gleichsam eine Handhabe, um mit vereinten Kräften auf den gemeinsamen Gegenstand ihrer Tätigkeit einzuwirken. Sie bilden ein solches Band, das in einem gewissen Zusammenhange weitergeführt wird, dessen frühere Teile niemals ganz ihre Bedeutung verlieren, sondern von sorgsamen Eltern aufgehoben und mit den später erteilten verglichen werden, auch von den Lehrern, sofern sie gewissenhaft und mit Bedacht verfahren wollen, beachtet werden müssen. Es bedingt ja natürlich der Zustand zu Ende des vorigen Schulabschnittes das Urteil über die bis zum Ende des nächsten gemachten Fortschritte in dem Verhalten wie in den Kenntnissen. Ferner haben Lehrer und Eltern diese Censuren, obgleich sie von jenen allein ausgestellt sind, doch als eine gemeinsame Grundlage für die fernere Beurteilung der Kinder anzusehen. Denn sofern die Eltern Grund haben, von dem über ihre Söhne durch die Lehrer gefällten Urteile abzuweichen, ist es ihnen nicht bloß unbenommen, es ist sogar ihre Pflicht, sich dann über diese Verschiedenheit der Ansicht mit den Lehrern zu verständigen. Für diejenigen Eltern, welche sich aus schwächlicher Vorliebe für ihre Kinder von deren Fehlern nicht überzeugen lassen, ist die Censur schon deshalb von großer Wichtigkeit, weil die Lehrer im Fall, daß eine verkehrte Neigung der Schüler späterhin sich kund giebt, auf die früher ausgesprochene Warnung hinweisen können. Immer gewährt die Censur zu Ende des Viertel- oder Halbjahres wider einen Anknüpfungspunkt für die Eltern, mit den Lehrern in nähere Verbindung und Besprechung ihrer Kinder zu treten und das Verhalten genauer zu prüfen.

Unter den Zeugnissen der Schule nehmen diejenigen, welche in der Regel *Censuren* benannt werden und von uns bisher nach allen Beziehungen besprochen sind, die erste Stelle ein, insofern sie alle Schüler betreffen, am häufigsten und zahlreichsten erteilt werden und für die Wirksamkeit der Schule selbst die weitgreifendste Bedeutung haben. Es werden aber noch andere Zeugnisse von der Schule erteilt, welche im Gegensatz zu den Censuren schlechthin „*Schulzeugnisse*“ oder weil sie meistenteils beim Abgange den Schülern mitgegeben werden, „*Abgangszeugnisse*“ genannt werden. Sie werden indes nicht bloß beim Abgange, sondern auch zu anderen Zwecken erbeten und erteilt, etwa zur Bewerbung um eine besondere Unterstützung oder um Aufnahme in eine andere Anstalt; vielleicht soll auch nach einem solchen Zeugnisse die Entscheidung über den künftigen Beruf eines Knaben getroffen werden. Von den Abgangszeugnissen scheiden wir hier diejenigen aus, welche die Reife für höhere Studien oder Berufsarten aussprechen, da sie besonders behandelt sind (s. den Art. Maturitätsprüfungen). Alle aber haben sich über die sittliche Haltung, über die bewiesene Teilnahme am Unterricht, den Fleiß, die

Anlagen und Kenntniſſe des Schülers auszulaſſen. In Preußen ſind die Direktoren höherer Lehranſtalten durch die Cirkularverfügung vom 9. Mai 1826 ausdrücklich angewieſen worden, keinen Schüler einer anderen Schule aufzunehmen, bevor derſelbe von ſeiten der früher beſuchten Schule das erforderliche Zeugnis beigebracht hat. In dieſem Zeugniſſe muß die Klaſſe, in welcher der betreffende Schüler bei ſeinem Abgange geweſen iſt, und der Grad ſeiner Kenntniſſe und Fähigkeiten, ſowie auch alles dasjenige, was ſich auf ſeinen Fleiß und auf ſeine religiöſe und ſittliche Bildung bezieht, genau und beſtimmt angegeben werden. Schüler, welche wegen ſchlechter Aufführung von einer höheren Lehranſtalt entfernt worden ſind, ſollen in eine andere Anſtalt nicht eher aufgenommen werden, als bis der Dirigent der letzteren mit dem Vorſteher der früher beſuchten Rückſprache über die Urſache der Entfernung und über die Mittel zur Beſſerung genommen hat. Daß alle ſolche Zeugniſſe ebenſo gewiſſenhaft und genau ausgeſtellt werden müſſen, als die zuerſt beſprochenen Cenſuren, verſteht ſich von ſelbſt, ſie erfordern womöglich eine noch größere Gewiſſenhaftigkeit, teils weil ihre unmittelbaren Wirkungen derſelben viel bedeutender ſein können, teils die Mittel fehlen, ein etwa ungenau gefaßtes Urteil wider gut zu machen. Namentlich darf weder etwas Tadelnswertes in Geſinnung oder Verhalten übergangen oder beſchönigt, oder Lücken und Unſicherheit in den Kenntniſſen verſchwiegen oder unklar bezeichnet, noch auch dürfen die Fehler des Schülers übertrieben werden. Daraus folgt, daß ſolche Zeugniſſe nicht von dem Direktor allein, ſondern ebenfalls von dem Ordinarius und den übrigen Fachlehrern, welche in der betreffenden Klaſſe unterrichten, entworfen werden ſollen. Dasſelbe gilt von den Schulzeugniſſen für diejenigen, welche ſofort von der Schule aus in einen beſtimmmten Lebensberuf übertreten wollen.

Von dieſer Bedeutung der Abgangs- oder Schulzeugniſſe aus hat man dieſelben in neuerer Zeit auch bei Volks- (Elementar-) Schulen eingeführt. So ſoll nach § 12 einer von der Regierung zu Gumbinnen unter dem 18. November 1829 für die Landſchulen des dortigen Regierungsbezirks zuſammengeſtellten Inſtruktion, welche unter dem 22. Juni desſelben Jahres von dem Unterrichtsminiſterium genehmigt wurde, „den Schülern bei der feierlichen Entlaſſung ein Zeugnis erteilt werden über Schulbeſuch, Fleiß, Verhalten und Fortſchritte“ und zwar nach einem beſtimmten Formulare. Auch in Öſterreich iſt bei Trivialſchulen, die in der Regel keine Schulzeugniſſe austeilen, doch bei Beendigung der geſetzlichen Schulzeit ein ſolches auszuſtellen. Bei den Widerholungs- und Fortbildungsſchulen werden Schulzeugniſſe nur denjenigen Zöglingen ausgeſtellt, welche ihrer Schulpflicht vollſtändig Genüge geleiſtet haben; ſie ſollen in der Regel mit denen über den Beſuch der Chriſtenlehre verbunden werden. An den Bürgerſchulen wie bei den Gymnaſien und allen höheren Schulen iſt das Verfahren bei der Erteilung von Schulzeugniſſen dem im obigen geſchilderten gleich.

Über die an die Schulzeugniſſe (hauptſächlich Abgangszeugniſſe) geknüpften Berechtigungen vgl. dieſen Art. Bd. I S. 573. **Gottſchick † (Schrader).**

**Schulzucht.** Zucht leitet ſich ab von Ziehen. Die Zucht iſt — im pädagogiſchen Sinne genommen — das Ziehen des Kindes aus ſeiner Hilfloſigkeit und Unerfahrenheit heraus in Stärke und Feſtigkeit, in Einſicht und Klarheit, in freie Selbſtbeſtimmung zu dem, was er ſoll; oder — um die Sache in chriſtlichem Ausdrucke zu faſſen — das Ziehen des Kindes aus einem von der Sünde getrübten und gebundenen Eigenleben heraus in die Freiheit der Gotteskinder. So gefaßt fällt aber das Ziehen in der That mit dem in Eins zuſammen, was wir ſonſt Erziehen, Erziehung nennen und Erziehung und Zucht würden ſich ſomit decken, wie denn auch die Volksſprache die Erziehung der Kinder mit dem runden Ausdruck Kinderzucht bezeichnet. Auch Palmer faßt die Zucht als den realen Grundbegriff der chriſtlichen Erziehung und Erziehungslehre. So würde denn Schulzucht alles das befaſſen, was von der Schule zum Auferziehen der Jugend in Beziehung auf ihren Geiſt und ihr ſittliches Leben geſchehen kann und ſoll.

Andererſeits gemahnt uns aber das Wort Zucht doch wider an eine erziehende

Thätigkeit im engeren Sinne, an eine Handhabung gewiſſer Geſetze und Ordnungen, an Gewöhnen zum Guten und Entwöhnen vom Böſen, das ſich dem Ganzen der Erziehung nur als ein Teil unterordnet. So könnten wir denn auch *Schulerziehung* und *Schulzucht* unterſcheiden. Die *Schulerziehung* befaßte das Ganze aller der Schule zukommenden Erziehungsthätigkeiten, und *Schulzucht* einen Teil derſelben. Zeller redet in ſeinen Lehren der Erfahrung zuerſt „von der *Schulzucht im allgemeinen oder von der Schulerziehung*“, und ſetzt dieſer „die Schulzucht in beſonderem Sinn oder die *Schuldisciplin*“ gegenüber. Indes Zucht und Disziplin iſt im Grunde dieſelbe Pflanze, nur aus verſchiedenem Sprachboden erwachſen. Die Sache aber, die er damit meint, iſt klar. Die *Schulzucht* hat es einerſeits mit derjenigen Zucht oder Erziehungsarbeit zu thun, die auch der häuslichen Erziehung angehört; dann aber auch mit einer ſolchen, die eben der *Schule* als ſolcher eigen iſt. Die Kinder, welche zur Schule kommen, ſind keine anderen Weſen, als die Kinder des Hauſes. Sie tragen, wie denſelben Leib, ſo auch dasſelbe Herz mit allen Arten und Unarten in die Schule. Der Lehrer kann auch nicht einen Schnitt durch ihre Exiſtenz machen und etwa ſagen: Ich habe es mit dem *Schüler* zu thun; der übrige Menſch, der *Zögling*, geht mich nichts an; da ſehe Vater und Mutter zu! Nein, er muß das Kind als ganzen Menſchen nehmen und ihm für die Zeit, die es in der Schule unter ſeinen Augen zubringt, ſoweit er es vermag, Vater ſein. Er iſt der *Schulvater*, jener der *Hausvater*. Daraus erwachſen ihm allgemeine Pflichten der Erziehung und die Schulzucht erweitert ſich wirklich zur *Schulerziehung*. Schleiermacher findet in ſeiner Erziehungslehre ſchon die Frage, ob die Schule bloß Unterrichtsanſtalt ſein ſolle, oder auch Erziehungsanſtalt im engeren Sinne des Wortes, verwunderlich und erklärt ſpäter: „davon kann gar nicht die Rede ſein, daß die Schule nicht auch Erziehungsanſtalt ſei.“ — Aber die Schule hat doch wider ein ſo eigentümliches Leben, das Zuſammenſein und Zuſammenleben und Lernen von vielen gleichalterigen Kindern bringt widerum ſo eigentümliche Erſcheinungen, daß auch die Aufgabe des Lehrers und Erziehers in der Schule ſich eigentümlich geſtaltet. „Die Schule,“ ſagt Schleiermacher (S. 364), „hat nicht nur Kräfte und Fertigkeiten zu wecken und zu üben, ſondern auch die Geſinnung zu entwickeln, inſofern dieſe aus einem gemeinſchaftlichen Leben hervorgeht.“ So kommt es denn auch zu einer Zucht, die eben durch das Weſen und Leben der Schule hervorgerufen wird, als einer *Schulzucht* im engeren oder beſonderen Sinne. Die erſtere iſt die Erziehung, die *im Hauſe* begonnen und gehandhabt, *in der Schule nicht aufhört*, ſondern ſich fortſetzt; die andere iſt die Erziehung, *die von der Eigentümlichkeit der Schule als einer Lebensgemeinſchaft bedingt und beſtimmt* iſt.

Faſſen wir zuerſt ins Auge *die Schulzucht im weiteren Sinne* oder die *Schulerziehung*.

*Was iſt ihre Aufgabe?*

Sie iſt im Weſen keine andere als die des Hauſes. Die Schule iſt kein ſelbſtändiger Organismus, der ſich unabhängig und für ſich neben die Kinderzucht des Hauſes ſtellte. Die Schule iſt nur Dienerin des erziehenden Hauſes. Wer Zeit und Zeug dazu hat, erzieht und unterrichtet ſeine Kinder ſelbſt. Wer das nicht hat, dafür aber Geld, der nimmt ſich Lehrer und Gouvernante ins Haus. Wer auch das nicht hat, oder es nicht dazu anlegen will, der ſchickt ſein Kind in die Schule. Dieſe bietet Lehrer für alle. Kirche und Staat reichen dazu in ihrem eigenen Nutzen die Hand, ziehen aber billig auch die Gemeindekaſſen und die Säckel der Eltern in Beteiligung. Die Schule iſt ſomit *Dienerin*, der Lehrer *Diener*, „Schuldiener“, und ſeitdem der höchſte Herr (Matth. 20, 28) ſich ſelbſt als *Diener* erklärt und die in Liebe Dienenden als die eigentlichen Gewaltigen in der Welt bezeichnet hat (Matth. 20, 26), iſt das für Schule und Lehrer — wir ſagen das gewiſſen Hochgedanken der Lehrerwelt gegenüber — zwar — wenn man will, eine Demütigung, aber doch keine Unehre. Je ähnlicher dem Herrn, der mit Wort und Geiſt und Leben die Welt durchherrſcht, deſto herrlicher.

Ist dem aber so, dann tritt die Schule auch wirklich nur mit ihrer Thätigkeit in die Erziehung des Hauses ein, nimmt das Werk desselben auf und setzt es in ihrer Weise fort, wie etwa in der sixtinischen Kapelle zu Rom die langen schwellenden Töne eines Palestrina von je einem zweiten Sänger aufgenommen und fortgeführt werden, wenn dem ersten Kraft und Athem ausgeht. Dies Gleichnis gilt freilich eben nur dem Aufnehmen und Fortführen: die Art des Tones wird in der Schule vielfach eine andere sein. Hier wird die Erziehung des Hauses wesentlich erweitert, ergänzt, in vielen Fällen, wo das Haus eigentlich gar keine seelenpflegende Erziehung bietet, ersetzt. Durch das Zusammensein vieler meist gleichalterigen Kinder, die aus verschiedenen Häusern hier sich zu gleichen Zwecken vereinigen, gestaltet sich aber natürlich auch die hier zu übende Zucht wider eigentümlich, und so wird eben aus der Hauses- und Familien- eine *Schulzucht*. Namentlich tritt hier der große und wichtige Bestandteil der Erziehung in den Vordergrund, der *Unterricht* in allen den wissenswerten Fächern, welche zur Bildung unserer Jugend in niederen und höheren Schulen gerechnet werden. Wir verwahren uns aber hier schon gegen die Auffassung des Unterrichtes, als sei er etwas von der sittlichen Erziehung Unabhängiges, als genüge es, nur Kenntnisse und Fertigkeiten, Wissen und Übung zu verschaffen, ohne nach sittlicher Richtung des Willens, nach Herz und Gemüt zu fragen. Das wäre Abrichterei, aber nicht Lehre und Bildung. „Ist der Geist," sagt Schrader (Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschule, 4. Auflage, S. 99), „ein einheitliches Wesen, dessen einzelne Entfaltungsformen sich in stetem Wechselspiel fördern und an- und durcheinander entwickeln, und dessen oberste oder bestimmende Form, der Wille zu dem Handeln in nächster Beziehung steht, so darf das Ziel der Gesamterziehung schließlich bei keinem scheinbar noch so vereinzelten Unterrichtszweige außer Acht gelassen werden."

Wie man daher auch die Aufgabe und den letzten Zweck der Erziehung fassen und formulieren mag: als Gottähnlichkeit, als Erneuerung des göttlichen Ebenbildes im Menschen, als Führung zur Freiheit der Kinder Gottes oder zur Schule des heiligen Geistes, oder allgemeiner: zur sittlichen Freiheit, oder auch nur (mit Fichte) zur wahren Religion, oder (mit Hegel) zur Sittlichkeit überhaupt („Pädagogik ist die Kunst, den Menschen sittlich zu machen"); in jedem Falle hat sich die Schule, die hohe wie die niedere, das Gymnasium wie die Realschule, an dieser Aufgabe zu beteiligen. Sie hat auch ihrerseits das Ziel, das jeder christlich verständige Vater für seine Kinder ins Auge gefaßt hat, zu verfolgen. *Schulzucht* ist demnach die in die Schule verlegte, von dieser aufgenommene und in ihrer Weise fortgeführte Erziehung.

Mit dieser Stellung ist ihr auch zugleich ihre Aufgabe gestellt.

Fragen wir nun nach der *Art und Weise*, wie diese allgemeine Aufgabe der Schulzucht gelöst werden möge, so unterscheiden wir hier eine *positive* und *negative* Thätigkeit derselben. Zu der *positiven* wird alles zu rechnen sein, was von Seiten der Schule durch die darin wirkenden Personen und Ordnungen geschieht, um Sinn und Willen der Schulzöglinge für das Gute zu gewinnen und zu gewöhnen, und sie zum freien Gehorsam gegen göttliches und menschliches Gesetz zu ziehen. Zu der *negativen Schulzucht* dagegen wird alles das zu zählen sein, womit die Schule der sittlichen Gebundenheit und der daraus entspringenden Thorheit und Sünde wehrend, beschränkend, strafend und zurechtweisend entgegentritt.

I. *Positive Schulzucht*. Hier tritt vor allem in den Vordergrund die *Person des Lehrers*. Die Wahrheit ist kinderfaßlich: was einer selbst nicht kann und versteht, das kann er auch nicht lehren. *Ziehen* setzt voraus, daß der Ziehende da seinen Stand habe, wohin der andere gezogen werden soll. Leben kann nur durch Leben erzeugt werden. Wer Menschenkinder zur Furcht Gottes ziehen will, muß selbst Gott fürchten. Wer sie zur Liebe Gottes führen will, muß selbst in der Liebe Gottes stehen. Wer Gehorsam verlangt, muß selbst seinem Herrn gehorchen, und so mit allen anderen Tugenden, zu denen die Jugend gezogen werden soll. Es ist bald gesagt: „Thut nach

meinen Worten, aber nicht nach meinen Werken"; aber die Jugend achtet eben mehr auf die Werke als auf die Worte. „Worte lehren, Beispiele ziehen"; denn bloße Lehrworte ohne Leben sind eben leere Worte und in der Regel kraftlos. Die Worte verfliegen gar leicht im Geist und Gemüte der Jugend; der Eindruck der Persönlichkeit, der sie vom Lehrer bekommt, bleibt, und wirkt noch nach Jahren fort.

Das nächstliegende Gebiet, auf dem sich nun die Persönlichkeit des Lehrers geltend machen kann und soll, ist der *Unterricht*. Die Art, wie dieser erteilt wird, ist für die Schüler von großem Einfluß. Einmal kann der Ernst, mit dem der Lehrer seines Amtes wartet, die Treue, die Gewissenhaftigkeit, die er in der Führung desselben beweist, die eifrige und hinwiderum geduldige Bemühung um die Förderung aller der ihm befohlenen jungen Leute von Seiten des Lehrers auf die Schüler nicht ohne sittlichen Einfluß bleiben. Die Arbeit des Lehrers vor den Augen der Schüler ist ein Stück Leben, eine fortgehende That und damit ein Zeugnis für dieselben. Die nachhaltende Treue des Lehrers muß auch die Schüler mit einer gewissen Achtung erfüllen, die ihm und mehr und mehr auch den Gegenständen, denen das Amt gilt, die Herzen wenigstens der besseren Schüler gewinnt — und damit ist schon viel gewonnen, — während umgekehrt der Mangel an Ernst und Treue, die Oberflächlichkeit oder die Leidenschaftlichkeit und Ungeduld von Seiten des Lehrers ihm auch die Herzen der Schüler entfremden, sie zur Kritik herausfordern, auch keine Liebe zu den von ihm betriebenen Lehrgegenständen aufkommen lassen und so der Jugend die so wichtige Achtung, Ehrfurcht und vertrauensvolle Hingebung rauben.

Dann aber hat die *Art, wie* der Unterricht betrieben wird, für die Schulen unmittelbar eine große Bedeutung dadurch, daß der tüchtige Lehrer stets darauf bedacht ist, die Schüler *in geistiger Thätigkeit, in gehöriger Spannung und Teilnahme zu erhalten*, ihr Denken, ihr Urteil anzuregen und zu üben und ihnen die Wissensstoffe lebendig zu vermitteln. Das eigentliche Wissen und Erkennen kann nun einmal nicht bloß mechanisch mitgeteilt werden; der junge Geist muß selbst seine Fangarme ausstrecken und das, was ihm Nahrung bietet, an sich ziehen. Daß er das aber thue, daß er eigene Teilnahme an dem ihm zuerst nur äußerlich gegenüberstehenden Gegenstande gewinne, ihn in sich sauge und geistig verarbeite, das muß des Lehrers beständiges Anliegen sein. So vor allem wird der Unterricht anziehend und *erziehend* und zu einer beständigen *Geisteszucht*.

Dieser in die Sache eingehende Ernst setzt bei dem Schüler eine ebenso gespannte *Aufmerksamkeit* voraus. Im Aufmerken thun sich die Sinne der Seele auf, ihr Auge für das gebotene Licht, ihr Mund für die gereichte Nahrung. Der aufmerksame Schüler verhält sich zunächst rein empfangend. Ein scharfes Aufmerken auf alles, was um denselben herum vorgeht, gehört überhaupt zur Eigentümlichkeit des jungen Geistes. Je weniger sich das Leben desselben gesammelt hat, desto lebhafter fahren die Sinne aus nach dem, was von außen gebracht wird. Aber es sind zunächst die sinnlichen Dinge, die diese Sinne in Anspruch nehmen. Des Lehrers Aufgabe ist es nun, diesem Merken auf alle Vorgänge eine Richtung auch auf un- und übersinnliche, auf geistige und geistliche Dinge zu geben. Eine Hauptkunst der Geisteszucht ist nun für den Lehrer die Kunst, die Unterrichtsstoffe dem Schüler genießbar und mundgerecht zu machen. Ein selbst aufmerksamer Lehrer merkt bald, ob seine Rede „fähet", ob seine Schüler wirklich Nahrung darin finden und sich angezogen fühlen oder nicht. Er merkt das geistige Ohrenspitzen oder Ohrenhängenlassen und darin liegt für den ernsten treuen Lehrer eine Mahnung, den Schülern immer etwas sie wirklich Nährendes, etwas wirklich Wissens- und Merkenswertes zu bieten, und daß in einer für sie faßlichen Form. Das setzt gründliche Vorbereitung und Überlegung voraus, wie man immer die Sache am anziehendsten vorstellen, am besten angreifen möge. Selbst der große Lehrmeister Jesus fragt sich: „Wem wollen wir das Reich Gottes vergleichen? und durch welches Gleichnis wollen wir es vorbilden?" (Mark. 4, 30). Wer seine Schüler so zieht, daß sie während des

nterrichts alles störende und zerstreuende sich fern zu halten und ihren ganzen Sinn f den vorliegenden Gegenstand zu richten vermögen, der hat ein gutes Stück der post= ven Schulzucht geübt, die wir im Auge haben. Newton spricht sehr bescheiden von iner natürlichen Begabung. Eines aber rühmt er von sich: daß er von Jugend an f alles, was ihm vorkam, aufmerksam gewesen sei. Daß dieser Sinn des Auf= erkens eine sehr wertvolle Gabe gewesen sei, beweist der weitere Gang des Mannes, r später durch die glückliche Entwickelung derselben imstande war, den Gestirnen das eheimnis ihrer Bewegung abzulauschen. Er läßt sich nur bei wenigen in solcher Schärfe oraussetzen. In der Regel ist es an dem Lehrer, die Aufmerksamkeit der Schüler in ergedachter Weise zu wecken und zu pflegen.

Verhält sich aber der Schüler bei der Aufmerksamkeit vorzugsweise aufnehmend, so ird dies anders, wenn das Reden an ihn kommt. Aber auch die Kunst, den auf= rkenden Schüler zum redenden zu machen und ihn zu richtiger Rede zu ziehen, ist ein cht unwichtiges Stück derjenigen Schulzucht, bei der die Person des Lehrers wesentlich eiligt ist. Es giebt auch eine Zucht in Fragen und Antworten, die Redezucht i der Schule.

Der Schüler rede während des Unterrichts nie ohne Beruf; er schweige bis zur echten Zeit. Aber es sei auch die Frage des Lehrers klar, rund, den Kräften der Schüler ngemessen und beantwortbar. Die Antwort geschehe immer nur von dem dazu berufenen. Massenantworten ohne Beruf (denn sie können auch verlangt werden) sind Versündigungen n der guten Schulzucht. Hören, denken, sich durch ein bestimmtes Zeichen zur Antwort melden und dann warten bis zur Aufforderung durch den Lehrer, das ist in dieser Be= iehung feine Schulzucht; die Antworten in beliebiger Masse dagegen sind wahre Schul= nzucht, bei der die Schüler zugleich um alle sachlichen und formellen Vorteile, die ine klare, sprachrichtige, sachgemäße Antwort bringt, betrogen werden. Eine Schule ohne Zucht der Rede ist meist eine schlechte Schule, der es auch nach anderen Seiten hin fehlt. Es giebt keine durchgebildete Schule, hohe oder niedere, ohne eine Zucht der Rede. Wir rechnen zu dieser Zucht der Rede auch das Antworten in schriftdeutschem Ausdruck, einen Umstand, der besonders in der Volksschule von Gewicht sein dürfte. Die Mundarten haben ihr tiefgegründetes Recht in unserer deutschen Sprache. Nun sich aber die ver= schiedenen deutschen Stämme zu einer allen verständlichen Schriftsprache hindurch gerungen haben, soll auch die Schule als eine Stätte der Bildung die Ausdrucksweise in dieser über den Mundarten stehenden Sprache pflegen. Es kostet besonders das Kind aus dem niederen Volk eine Verleugnung; allein gerade in dieser liegt von vorneherein schon ein sittliches Moment. Die deutsche Schriftsprache ist die Amtssprache im Staat und in der Kirche. Sie sei es auch in der Schule. Wir schweigen davon, daß die Pflege des schrift= deutschen Ausdrucks der Volksschule durch die Übung im Übertragen des gewohnten mund= artlichen Ausdrucks in den schriftdeutschen, gewissermaßen Übersetzungsarbeit, etwas von den Vorteilen zuwendet, deren sich die Schüler höherer Anstalten im Lernen fremder Sprachen erfreuen. Außer der Schule und im bloß persönlichen Umgang mit dem Lehrer mag der Schüler ganz gemütlich reden, wie ihm „der Schnabel gewachsen ist". Die Mundart wird sich drum auch im schriftdeutschen Sprechen nicht ganz verleugnen, und braucht es auch nicht; Schwaben, Franken, Sachsen, Hannoveraner werden sich im Aus= sprechen von Vokalen und Konsonanten doch kenntlich machen. Nur daß der Lehrer auch hierbei mit seinem eigenen Beispiele vorangehe! — eine Mahnung, die besonders dem schwäbischen Idiom und der schwäbischen „Gemütlichkeit" gegenüber nicht überflüssig sein dürfte.

An diese Zucht der Selbstbeherrschung in schweigendem Aufmerken und besonnenem Reden schließt sich die Zucht der ernsten Arbeit in der Schule und für dieselbe. Der Schüler lerne sich, wie während des Unterrichts, so auch bei seinen Arbeiten in und außer der Schule zusammennehmen, seine Kraft aufbieten und anstrengen. Er lerne seine Ar= beiten als eine hochwichtige Sache behandeln. Sie sind seine Amtsgeschäfte. Das fort=

dauernde Bestreben, die vorliegenden Arbeiten, es seien mündliche oder schriftliche, durch Aufbietung aller Kräfte möglichst vollkommen und sorgfältig zu besorgen, ist der Fleiß, bekanntlich eine Haupttugend des Schülers; er ist die auf die Arbeit übertragene Aufmerksamkeit, — die diligentia, welche das aufgegebene Geschäft mit liebender Sorgfalt verrichtet. Der Lehrer, der weiß, was er will, wird fest und stetig darauf dringen, daß der Schüler immer sein Bestes, sein Möglichstes thue. Wer sich flüchtige, wol gar unsauber hingesudelte Arbeiten, stockende, unsichere Rezitationen, unreine Hefte, unfertige oder verdorbene Buchstaben und Zahlen gefallen läßt, der thut der Jugend einen schlechten Dienst. Die angewöhnte Zuchtlosigkeit hängt manchem solchen Schüler lebenslang an.

Für den nachhaltigen Einfluß, den die Persönlichkeit des Lehrers auf die zu unterrichtenden Schüler haben soll, ist zu wünschen, daß Lehrer und Schüler auch, wenn nicht die ganze, so doch einen bedeutenden Teil der Schulzeit über zusammensein und zusammen arbeiten. Eine charaktervolle Persönlichkeit verfehlt zwar auch bei wenigen Stunden, welche sie die Woche über dem Unterricht widmet, sicherlich eines bleibenden Eindruckes nicht ganz; dennoch läßt die Eigentümlichkeit der jungen Natur wünschen, daß die an ihr geübte Zucht längere Zeit in gleicher Weise fortgesetzt werde.

In der Volksschule giebt sich das von selbst. Hier ist der Lehrer entweder, wie das in kleineren Landgemeinden zutrifft, der einzige Mann, oder er teilt sich, wie in größeren Gemeinden, mit einer entsprechenden Anzahl von Genossen in die gemeinsame Schulaufgabe so, daß jeder Lehrer seine Abteilung in allen Fächern zu versorgen hat (Klassenlehrer). Das setzt sich aus naheliegenden Gründen auch in den Latein- und niederen Realschulen fort; aber mit dem Gymnasium und der höheren Realschule, ob Klassen- oder Fachlehrer? — Dem Fachlehrersystem liegt der an sich richtige Gedanke zu Grunde, daß ein und derselbe Mann nicht immer in allen Fächern des Wissens gleich tüchtig sein dürfte, daß man daher die verschiedenen Gaben solle zu ihrem Rechte kommen lassen, so daß auch in der Schule, wie im Leben, des einen Stärke des anderen Schwäche ersetze, des einen Überfluß des anderen Mangel decke. Daher besonders befähigte Lehrer für besondere Fächer, für Religion, Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, namentlich neuere Sprachen, Schönschreiben, Zeichnen, Singen. Daß das Bedürfnis einer Teilung der Arbeit sich an den höheren humanistischen wie realistischen Schulen aufdränge und mit dem Alter der Schüler und der Erweiterung und Vertiefung des Unterrichtsstoffes sich steigere, liegt nahe. Aber es ist auch nicht zu verkennen, daß diese Teilung doch zunächst mehr dem Unterricht als der Erziehung zu gute kommt. Es muß gut gehen, wenn von dem halben Dutzend Lehrer, die etwa an einer Gymnasialklasse arbeiten, jeder seinen Lehrgegenstand auch mit dem erziehenden Sinn und Blick, der zur wahren, tiefen Schulzucht gehört, faßt und behandelt, und sein Auge auch auf das eigentlich sittliche Leben der Schüler gerichtet hält. Wenn aber auch der gewünschte Fall wirklich einträte, so würde doch die Art, wie jeder von sich aus die Schüler anspricht, verschieden sein; und wenn auch diese im ganzen harmonierte, so kann doch kaum ein jeder in ein eigentlich näheres, persönliches Verhältnis zu den Schülern kommen. So tritt das erziehende Moment notwendig zurück und der Lehrer wird mehr oder weniger ein bloßer Stundengeber. Er lernt seine Schüler nicht gründlich kennen und sie ihn nicht, die bunte Reihe der Männer, die sich um ihre Bildung bemühen, reizt auch wol den kritischen Sinn der reiferen Jugend zum Vergleichen, Richten, Aburteilen. Die Schüler werden Unterschiede machen, vor einem und dem anderen, der sich persönlich geltend zu machen weiß, Achtung haben, andere dagegen gering schätzen. So bildet sich leicht jene gemütlose Anschauung von dem Lehrer, die sich an den etwaigen Einseitigkeiten oder Schwachheiten einzelner vielleicht sonst tüchtiger Männer aufhält, sich wol auch in bald witzigen, bald unwitzigen Übernamen zuspitzt und eben damit bezeugt, daß ihnen gerade die richtige Bedingung für eine gedeihliche Bildung, die Ehrerbietung gegen den Lehrer fehlt.

Anders ist es, wo, wie bei dem Klassenlehrersystem (s. d. Art.), die Klasse

ihren Haupt- und, wenn man will, ihren Erziehlehrer hat, der den größten Teil des Unterrichts selbst besorgt, der so die Schüler in verschiedenen Fächern unter Augen hat, und in ein näheres, persönliches Verhältnis mit ihnen kommen kann. Lehrer und Schüler können sich gegenseitig kennen, und ist nur der Lehrer ein Mann von Kopf und Herz, so wird sich auch jenes schöne Verhältnis der Pietät und des Vertrauens leicht bilden, das für das Gedeihen der Lehre und Zucht so wichtig ist. Es wäre demnach im Interesse der wahren Schulzucht, soviel als möglich auf das Klassenlehrersystem hinzusteuern. Nur einseitige Überschätzung des Wissens könnte sich bei der im Fachlehrersystem fast unausweichlichen Zersplitterung des ganzen Bildungsprozesses beruhigen, den tiefen Schaden aber nicht ersetzen, der sich daraus für den Gesamtcharakter ergeben müßte. Ein streng durchgebildetes Fachlehrersystem könnte an eine Fabrik erinnern, die eben in der Virtuosität der einzelnen Arbeiter ihre Stärke hat. Aber die Fabrik ist kein Ideal für die Arbeit an einem Stoffe, wie ihn Geist und Gemüt des werdenden Menschen bietet. Der Stoff ist hier Kraft und zwar eine zur Selbstbestimmung angelegte Kraft, und dieser Stoff bedarf zu seiner Bildung, Neigung und Beugung, Leitung und Gewöhnung einer einheitlichen Grundlage, eines sittlichen Lebensgrundes, von dem nach allen Seiten hin Licht und Leben ausgeht. Und das ist nun eben die Persönlichkeit des Lehrers, die ihr Licht und Leben selbst aus der höchsten Persönlichkeit, dem Herrn und Haupte der Gemeinde zieht. Nach je mehr Seiten der Schularbeit dieses Licht seine Strahlen senden kann, desto gedeihlicher kann sich nach menschlichem Ermessen die Arbeit gestalten.

Wenn wir übrigens einer länger dauernden Verbindung zwischen dem Schüler und ihrem Klassenlehrer das Wort reden, so verkennen wir doch nicht, wie auch ein jeweiliger Wechsel der Lehrerpersönlichkeit wider wolthätig wirkt. Er begegnet dem „Auslernen" des einzelnen Lehrers und dem abstumpfenden Gewohntwerden seiner Eigenart, spricht die Schüler in neuer Weise wolthuend an und entspricht auch insofern dem Bedürfnisse, als nicht gerade jeder Lehrer der Mann ist, um allen alles und das für mehrere Bildungsjahre zu werden, bei einem jeweiligen Wechsel aber doch wol jedem nach seiner Eigenart etwas entgegengebracht werden dürfte. Ein Wechsel nach zwei Jahren würde in der Regel günstig wirken.

Es wäre nun von Bedeutung, auf die einzelnen Gegenstände des Unterrichts selbst einzugehen und zu zeigen, wie in der tüchtigen, erziehenden Betreibung derselben eine Zucht des Geistes und Willens geübt wird, so daß in und mit der Aufnahme von Kenntnissen und Aneignung von Fertigkeiten der ganze innere Mensch erstarkt. Das würde aber über die Schranken unserer Aufgabe hinausführen. Wir erwähnen nur hier als besonders wichtig den Unterricht in der Religion, da er die Aufgabe hat, die Jugend in den großen Erziehungsplan Gottes, den Weg, den er mit den Menschen gegangen ist und geht, vorbereitend einzuführen und sie für die Zucht des göttlichen Geistes zuzurichten. In diesem Unterrichtsgegenstande tritt auch ganz besonders die Wichtigkeit der Person bei dem Lehrer ins Licht; hier, wenn irgendwo, muß der Lehrer ganz mit dabei sein. „Ich glaube, darum rede ich!" Die Schüler fühlen es dem Lehrer bald ab, ob ihm das, was er sagt, Glaubenssache, Herzens- und Gewissenssache sei. Wir gedenken nur noch neben der Zucht des Geistes, die jeder tüchtig betriebene Lehrgegenstand bietet, auch der mancherlei Gelegenheiten und Aufforderungen zur Verarbeitung der Lehrstoffe für die Schüler, durch welche Denken und Gedächtnis und sittlicher Wille der Schüler gleichmäßig geübt wird. Da sind Memorier- und sonstige Aufgaben, vom Aufsätzlein des Volksschülers an bis zur Komposition des Obergymnasiasten.

Wo die rechte positive Zucht geübt wird, da wird der Lehrer überall saubere, sorgfältige, möglichst vollkommene Leistungen verlangen, die mündliche bis auf den Ton, die schriftliche bis auf die möglichste stilistische und kalligraphische Vollendung hinaus. Daß eine Art Chiromantie möglich ist, eine Kunst, wenn nicht aus den Linien der Hand, doch der Handschrift auf den Charakter des Menschen zu schließen, das beweist, wie nah

die Handschrift und ihre sorgfältige Pflege mit dem ganzen Wesen des Menschen zusammenhängt. Es ist bekannt, wie Goethe seine als Student in Leipzig noch geführte Sudelhandschrift auf Anregen Gellerts verbesserte und sich die saubere Handschrift angewöhnte, die zu dem ganzen maßvollen Wesen des Mannes paßte. Wir können uns jetzt unseren Goethe mit einer Sudelhandschrift kaum denken. Es ist ein nicht unwichtiges Ergebnis, wenn ein Lehrer durch stetiges Halten über einer möglichst schönen, sorgfältigen Handschrift das saubere Schreiben aller Arbeiten zur Regel gemacht hat. Wir haben diese Metamorphose der Handschrift einmal an den Prüfungsarbeiten eines größeren Gymnasiums zu beobachten Gelegenheit gehabt. Erst waren dieselben ohne alle Pflege gewesen und die aufgegebenen Prüfungsarbeiten stellten zum Teil in wahrhaft skandalöser Weise das docti male pingunt vor Augen. Nach Verfluß eines Jahres hatten sich diese Handschriften, infolge ausdauernder Zucht, bis auf die letzte hinaus zu wirklichen Schönschriften erneuert, eine Erneuerung, deren Rückwirkung auf den Inhalt nicht verborgen bleiben konnte. „In denjenigen Gymnasien wird am besten geschrieben, in denen am besten gearbeitet wird, und umgekehrt" — sagt Nägelsbach. Daß schöne, charaktervolle Handschriften der Lehrer von den Schülern häufig nachgebildet werden, ist ein Zeugnis weiter von der Bedeutung der Person auch auf diesem Gebiete.

Die bisher besprochene Schulzucht ist vorwiegend Zucht des Geistes. Der Unterricht zielt vorzugsweise auf Erfüllung desselben mit allerlei Erkenntnis und Übung der denkenden Kraft in der passenden Verarbeitung des dargebotenen Wahrheits- und Wissensstoffes. Wenn aber die positive Schulzucht schon im Unterricht ein reiches Feld der Thätigkeit findet, wieviel mehr noch muß das der Fall sein auf demjenigen Boden, der sonst als Erziehung im engeren Sinne des Wortes dem Unterricht an die Seite gesetzt zu werden pflegt, wie man denn mehrfach (z. B. Niemeyer) das ganze Gebiet der Jugendbildung in diesen zwei Provinzen umfaßt. Bei der einheitlichen Natur des menschlichen Geistes nimmt der rechte geistbildende und erziehende Unterricht für sich schon auch den sittlichen Willen vielfach in Anspruch. Aufmerksamkeit z. B. ist doch wenn auch einerseits von der Person des Lehrers, so immerhin auch von dem Willen des Schülers bedingt. Die Kunst des erziehenden Lehrers ist eben die, den Willen des Schülers zu gewinnen und auf den Gegenstand des Unterrichts hinzuziehen. Aufmerken ist selbst schon eine sittliche That, Aufmerksamkeit eine Tugend. Das Lernen ist wie das Lehren keine reine Verstandesthätigkeit; auch der trockenste Lehrgegenstand zieht mehr oder weniger auch Gemüt und Willen in Mitthätigkeit. Wer wüßte nicht, wie ganz anders ein Schüler auch in Kenntnissen und Einsicht fortschreitet, wenn ihm das Lernen einmal Herzenssache geworden ist? — Doch tritt bei der dem Unterrichte gegenübergestellten Erziehung das sittliche Element, das vorzugsweise Gemüt und Willen beansprucht, besonders in den Vordergrund. Hier ist die Aufgabe der positiven Schulzucht, die Jugend von allerlei Untugenden zu entwöhnen und sie an allerlei Tugend zu gewöhnen. „Was wahrhaftig ist, was ehrbar (σεμνά wolanständig, sittsam), was gerecht, was keusch (rein), was lieblich, was wol lautet (oder löblichen Ruf und Namen macht), ist etwa eine Tugend, ist etwa ein Lob, dem denket nach." In dieser Ermahnung des Apostels Paulus (Phil. 4, 8) ist auch heute noch dem Erzieher in der Schule sein weiteres Programm vorgelegt.

Unsere Kinder sind Fleisch vom Fleische geboren. Der Keim der Widergeburt, der mit der Taufe in ihre Seele gelegt worden, ist überaus zart, und die fleischlichen Triebe der Selbstsucht, Eigenliebe, des Eigenwillens sind in ihrer Natur oben auf. In besseren, christlich verständigen Familien arbeitet die elterliche Zucht vor und mit; in den allermeisten Fällen ist diese Vorarbeit, was die eigentliche Seelenzucht betrifft, eine sehr dürftige, steht meist auf null, ja unter null. Eigentliche Seelenpflege und Seelenzucht üben, dazu gehört ein vom Geiste Gottes erwecktes Herz und erleuchtetes Auge; wer das nicht hat, kann auch jene Zucht nicht beweisen; er hat gar keinen Begriff davon und versteht die Forderung gar nicht, wenn man sie ihm auch nahe legt. Die Kinderzucht unseres nie-

deren Volkes beschränkt sich, wenn es hoch kommt, auf äußerliche Zucht und Ordnung, auf Anleitung zur Erwerbsarbeit samt den damit zusammenhängenden Tugenden der Arbeitsamkeit und Sparsamkeit und auf eine gewisse Ehrbarkeit vor der Welt. In den höheren Kreisen des Volkes findet sich allerdings mehr Schliff des Geistes und der Sitten; aber auch hier fehlt es oft in auffallender Weise an einer tiefer gehenden Zucht des sittlichen Lebens. Nur Familien, die vom Geiste Christi durchdrungen oder wenigstens berührt sind, machen hierin eine Ausnahme.

Da hat denn die Schule, will sie christliche Schule sein, mit um so mehr Ernst einzutreten und den Mangel der tieferen häuslichen Zucht möglichst zu ersetzen. Es handelt sich dabei vor allem dem natürlich fleischlichen Sinne gegenüber um wahre, tiefe Gottesfurcht und Liebe Gottes, die sich mehr und mehr in die Liebe Christi verklärt. Hiermit ist der sittliche Grund gelegt, der Maßstab für alles Wollen und Wünschen und Thun des Kindes gegeben. Diese kindliche Furcht Gottes ist wie aller Weisheit Anfang, so aller Tugenden Mutter. Aus ihr entwickelt sich unter der ziehenden und pflegenden Hand des Lehrers die ganze Reihe der Tugenden, in denen sich ein gesundes Jugendleben darstellt. Da ist **Wahrhaftigkeit**, die sich nicht bloß im Meiden lügnerischer Worte beweist, sondern im Meiden jedes bloßen Scheins, die es in Wort und That eben auf Wesen und Wahrheit anlegt. Da ist **Gewissenhaftigkeit**, die Böses flieht und Gutes thut nicht bloß um äußerer Folgen, sondern um des Gewissens willen, das Gegenteil der bloßen Augendienerei. Da ist **Gehorsam**, die Grundtugend, in welcher Paulus die ganze Sittenlehre für Kinder zusammenfaßt. Er ist die herzliche Bereitwilligkeit, in Verleugnung des Eigenwillens auf den Willen des Vorgesetzten zu achten, die Gehorsamkeit, das feine aufmerksame Horchen auf die höhere Stimme. Da ist **Selbstbeherrschung**, welche dem stürmischen Meere der Leidenschaften in des Herrn Namen gebietet: „Schweig und verstumme!“ welche die Trägheit zu Fleiß und Anstrengung stachelt, den fleischlichen Lüsten in Gedanken, Worten und Werken widersteht (Keuschheit, Reinigkeit), die sich bis auf das Äußere erstreckt am eigenen Leib, an der eigenen und fremden Habe (Ordnungssinn, Reinlichkeit, Ehrlichkeit). Da ist das Streben nach dem, was wahrhaft ehrt und ziert, wahre **Ehrliebe**, die vor Gott besteht, im Gegensatze zu jenem Ehrgeiz, der auch das Gute und an sich Löbliche nur zur Nahrung der Selbstsucht misbraucht. Da ist die **liebende Rücksicht** auf andere, die mehr und mehr lernt, nicht das Ihre zu suchen, sondern was des andern ist, die sich den unartigen Schülern gegenüber verträglich, versöhnlich, den schwächeren gegenüber dienstfertig und hilfreich, und gegen alle freundlich, höflich, zuvorkommend, manierlich zu sein bemüht; und da ist als Krone von allen diesen Tugenden die **Bescheidenheit**, die sich dessen, was sie ist und thut, nicht überhebt, die **Demut**, die sich nicht an andern mißt, sondern an ihrer Aufgabe, die sich nicht an ihren Leistungen spiegelt, wie sie es schon „so herrlich weit gebracht“, sondern an ihrem Ideale und sich nur um so ernstlicher „streckt nach dem, was da vorne ist.“

Es kann nicht unsere Aufgabe sein, diese hier genannten Tugenden, wie sie sich durch wahre Gottesfurcht und christliche Religiosität entwickeln und unter der pflegenden Erzieherhand des Lehrers herausgestalten, ins einzelne gehend zu besprechen. Die meisten derselben sind in besonderen Artikeln abgehandelt. Es genüge hier, mit allem Nachdruck hervorzuheben, daß die wahre christliche Schulzucht beständig den ganzen sittlichen Menschen auch in der Schule vor Augen haben und auf seine Bildung, Reinigung, Veredelung, Stärkung und Bewahrung Bedacht nehmen muß.

Der Lehrer, der seine Aufgabe tiefer erfaßt, der sich als den Vertreter von sämtlichen Vätern über seine Schüler gesetzt weiß, und sich somit als ihren **Schulvater** ansieht, wird in solcher Zumutung nichts Unbilliges finden; der Mann mit einem echten Lehrerherzen kann nicht anders, er muß bei allem seinen Thun als Lehrer dieses sittliche Ziel im Auge haben. Er sieht darin das eigentliche Siegel seines **pädagogischen** Berufs. Ich möchte nicht Lehrer sein, wenn ich nicht zugleich damit auch der „Zucht-

meiſter“ meiner Schüler ſein dürfte, wie unſer Luther das *παιδαγωγός*, Pädagog (Gal. 3, 24) überſetzt.

Wo dieſer pädagogiſche Sinn der wahren tieferen Schulzucht fehlt, da fehlt eine Grund- und Lebensbedingung. Dieſen Sinn in den Lehrern zu pflanzen und zu pflegen, muß ein Hauptabſehen unſerer Lehrerbildungsanſtalten ſein; oder es geſchieht der Jugend unſeres Volkes in höheren und niederen Schulen ein tiefer, nicht zu erſetzender Schaden. Hier iſt aber zugleich ein Punkt, wo der Zuſammenhang des Lehrers nach ſeiner Perſönlichkeit mit dem tiefſten Grunde des ſittlichen Lebens, dem Herrn und dem Glauben an Ihn, ſich abermals beſonders fühlbar macht. Die Lehrerperſönlichkeit, welche in der bisher angedeuteten Weiſe wirken ſoll, zieht ihre Kräfte aus der Perſon und dem Worte des höchſten Erziehers, Gott in Chriſto und ſeinem Wort. Ohne ein beſtändiges Schöpfen aus ſeiner Fülle dürfte ſelbſt die edelſte und begabteſte Natur, ſo weit ſie eben nur Natur iſt, zu kurz ſein; in der Glaubens- und Lebensverbindung mit ihm aber gewinnt ſelbſt die ſchwache Kraft, wo ſie nur treu mit ihrem Pfunde wuchert, Bedeutung und ziehende Wirkſamkeit.

Wir haben bisher die poſitive Schulzucht betrachtet als Zucht, als erziehende oder, wenn man will, züchtigende (Tit. 2, 12: *παιδεύουσα*) Thätigkeit trotz der Schule. Blicken wir nun noch auf ſie, eben weil es gerade die Schule iſt, in der ſie ihr Werk vollzieht, gerade wegen der Schule und in der Schule als ſolcher.

Die Schule, obwol in innerer Verbindung mit dem Hauſe, geſtaltet ſich doch wider ganz anders als jenes. Das Zuſammenſein von einer bis zu 80, 90 und mehr Kindern anſteigenden Maſſe macht vor allem zum Bedürfnis ein allen geltendes Geſetz, eine Schulordnung. Die Maſſe wird zweckmäßig gegliedert nach Altersklaſſen und dieſe wider nach Abteilungen, wie ſie die Zwecke des Unterrichts erfordern. Divide et impera! Teilung der Maſſe ermöglicht ihre Durchdringung mit dem beherrſchenden Willen und Worte.

Die ſchwerſte Aufgabe fällt der einklaſſigen Schule zu, wie ſie in kleinen Gemeinden beſteht, wo oft 7—8 Jahrgänge der Kraft eines einzigen Mannes überlaſſen ſind. Hier iſt eine paſſende Teilung und auch wider Verbindung der geteilten Häuflein eine Grundbedingung für das Gedeihen der Lehrerarbeit, wenn der Lehrer nicht erliegen, oder die Schule nicht verderben ſoll. Je mehr Lehrer ſich in die vorhandene Maſſe der Schüler und Schülerinnen teilen können, deſto mehr vereinfacht ſich die Arbeit, und die Schulen volkreicher Gemeinden, niedere und höhere, ſind einerſeits um den Vorzug beneidenswert, ihre ganze Schar nach einzelnen Jahrgängen, ja wol gar mit Parallelklaſſen aufziehen laſſen zu können. Einerſeits, ſagen wir; denn andererſeits hat doch auch das Zuſammenſein von zwei und mehr Jahrgängen in der Volks- wie in der Lateinſchule und dem Gymnaſium ſeine Vorteile. Ein gewiſſes, langſameres Fortſchreiten in dieſem Falle, eine durch die Rückſicht auf die Jüngern ſich oft und mehrſeitig ergebende Widerholung des Lehrſtoffes dürfte für die Stetigkeit, Gründlichkeit und Nachhaltigkeit des Unterrichts nicht ohne gute Wirkung ſein. Was hat nicht mancher tüchtige württembergiſche Präceptor in ſeiner Lateinſchule bei ſeinen vier und manchmal noch mehr Jahrgängen geleiſtet! — Der Lehrer mehrerer Jahrgänge kann auch freier über ſchwächere Schüler verfügen und ſie ihrer Befähigung gemäß beſchäftigen, auch ältere, geübtere Schüler zum Liebesdienſt an ſchwächeren heranziehen; bei einem nach einzelnen Jahrgängen entwickelten Klaſſenſyſtem iſt dagegen eine zweckmäßige Promotionsordnung nötig, bei der das natürliche Alter wol die Grundlage bildet, nie aber für ſich allein entſcheidend ſein darf.

Neben der richtigen Gliederung iſt für die Zucht in der Schule wichtig die Aufſtellung und Handhabung von Geboten und Verboten: Schulgeſetze (ſ. den Art.). Jedes Gemeinweſen muß Geſetz und Ordnung haben. Die Familie hat ihr lebendiges Geſetz in Vater und Mutter und der ſich natürlich ergebenden Hausordnung. In dieſer naturwüchſigen Gemeinſchaft bedarf es keiner ſteinernen Tafeln. Die Schule aber iſt nicht, wie die Familie zu einem lebendigen Ganzen herangewachſen,

sondern ist ein Erzeugnis des Bedürfnisses und der menschlichen Überlegung, eine künstliche Gemeinschaft. Darum muß sie auch durch vorbedachte und gemachte Ordnungen geleitet werden, was die lebendige Vertretung derselben durch den Lehrer nicht ausschließt. Er ist der lebendige Vermittler der Schulordnung. Die Schulgesetze seien kurz, einfach, faßlich und leicht behältlich. Für einen ins einzelne gehenden Gesetzeskram hat die Jugend kein Ohr. Ihre Veröffentlichung geschieht wol am besten am Anfang eines Schuljahres.

So tritt die Schule dem Schüler auch als sittlich und rechtlich geordnetes Gemeinwesen gegenüber und das Recht nimmt ihn in seine Zucht, lehrt ihn, daß er hier nicht thun dürfe, was ihn gelüstet, daß er sich um des Zwecks der Schule willen da und dort beschränken und verleugnen müsse. Die züchtigende Wirkung der Schulgesetze hängt nun freilich namentlich von dem Ernst, der Ausdauer und doch zugleich Umsicht ab, womit sie gehandhabt werden. Besser keine Gesetze, als eine schlaffe, ungleiche, willkürliche Handhabung derselben. Wenige Gesetze, aber diese streng durchgeführt, das hilft wesentlich mit zu einer guten Schulzucht. Das macht die Zucht der englischen Schulen so wirksam, daß jeder ohne Ausnahme an den Ernst des Gesetzes glauben muß. Die Jugend lernt an ihrem Duodezstaate sich in gesetzliche Ordnung schicken und wird so für das Leben im großen Ganzen des Staates zweckmäßig vorgeübt. „Der erste Schritt in die Schule ist die erste öffentliche Handlung des Knaben", sagt Döderlein (Reden I, 16). Es tritt ihm hier „die Notwendigkeit entgegen, den eigenen Willen und das Gelüste des Augenblicks zu bezähmen." Zugleich erfährt aber auch hier das junge Völklein, daß Gesetz und Ordnung in Staat und Kirche eine Wolthat sei. Das Gesetz legt nicht bloß Pflichten auf, sondern gewährt auch Rechte. Die Schranken, welche der einzelne Schüler seinen eigenen Gelüsten setzen muß, sind auch seinen Mitschülern gesetzt und kommen auch wider als Schutz und Abwehr der Willkür ihm zu gute. So lernt die Jugend unter wol gehandhabten Gesetzen die gesetzliche Ordnung schätzen und ehren. Bei aller Unparteilichkeit und Strenge wird übrigens die das Gesetz handhabende Obrigkeit, sei es nun der Lehrer allein oder der Schulaufseher oder das Lehrerkollegium, nicht vergessen dürfen, daß sie Kindern, kleineren oder größeren, gegenüber steht. Der Richter im Staat hat als solcher kein Herz; er ist lediglich Ausführer des Gesetzes. Fiat justitia, pereat mundus (Recht muß sein, und wenn die Welt untergienge). Aber die Schulobrigkeit darf bei aller Unparteilichkeit doch ein Herz haben, darf ab- und zuthun. Wird schon im Staatsleben manchmal das auf die Spitze getriebene Recht zum Unrecht (summum jus summa injuria), so kann das auch im Schulleben geschehen, und billiges Unterschiedmachen verträgt sich wol mit der erziehenden Gerechtigkeit, wird sich auch vor den Augen der Mitschüler rechtfertigen, „Allzuscharf macht schartig" (s. Rechtspflege). „Nicht sowol allen dasselbe, als jedem das Seine", meint Schrader.

Zu dem, worauf die Schulgesetze um des Schulzweckes willen dringen müssen, gehört namentlich Regelmäßigkeit und Pünktlichkeit im Kommen zur Schule (s. den Art. Ordnung). Keine unerlaubten Schulversäumnisse, keine Spätlinge! „Seid drinnen mit dem Glockenschlag!" lieber etwas vor demselben. Aber das gilt auch dem Lehrer. Läßt dieser, selbst zu spät kommend, die Schüler längere Zeit allein, so giebt es einen schlimmen Anfang. Je pünktlicher der Lehrer kommt, desto sicherer wird auch sein Halten über dem rechtzeitigen Kommen der Schüler von Erfolg sein.

In der Schule während des Unterrichts herrsche Stille. Sie ist äußere Lebensbedingung des Unterrichts. Wir denken hier nicht nur an Enthaltung von allem, auch dem leisesten Geschwätze, sondern auch an eine strenge, straffe Haltung des ganzen Leibes mit Händen und Füßen. Auch kleine an sich bei dem einzelnen Kinde wol zu ertragende Bewegungen des Leibes und namentlich der Füße summieren sich bei einer gefüllten Schule zu einem beständig fortdauernden Geräusche wie in einer Mühle. Das geht nicht. Die Schüler müssen ihre Glieder beherrschen und sich um des Unterrichts willen zusammennehmen lernen, wie nur immer eine Compagnie Soldaten auf das Kommando:

„Achtung!“ oder „Richt' euch!“ Jüngeren Kindern fällt dieſes gehaltene Sitzen noch ſchwer. Man gewöhne ſie daran, gebe aber lieber zwiſchen hinein kleine Pauſen und ein: „Rührt euch!“ oder Aufſtehen und Niederſitzen, Aufheben und Senken der Arme nach Kommando! — Manche Lehrer haben ſich, dem Müller gleich, an das beſtändige Schulgeräuſche ſo gewöhnt, daß ſie es gar nicht mehr warnehmen. Dies iſt die verkehrte Ordnung. Das Gewohntwerden iſt an dem Kinde. Der Lehrer achte ſeine Worte für zu gut, als daß er ſie unter einen Haufen ungeſammelter und ſich gehen oder hängen laſſender Kinder würfe. Er höre bei der leiſeſten Unruhe auf zu reden. Eine ſtrenge Einhaltung dieſer Regel wird die Kinder in dieſem Stück auf ſie achten lehren. Die äußere Unterrichtsſtille hängt mit der Aufmerkſamkeit nahe zuſammen und hilft ſie fördern. — Was aber den Händen und Füßen gilt, das gilt namentlich auch dem „kleinen Gliede, das doch große Dinge anrichtet“, der Zunge. Die Schule verlangt Schweigen. Während des Unterrichts kein Geſchwätz, auch nicht das leiſeſte. Namentlich iſt das Einflüſtern mit allem Ernſte zu verwehren, es geſchehe bloß aus Mangel an Zurückhaltung, aus falſchem Mitleid, oder mit der Abſicht, das Nichtwiſſen oder Nichtkönnen des Gefragten zu verdecken, um ſich ſo auch wider der nachbarlichen Hilfe im Notfalle verſichert halten zu dürfen. Im erſten Falle mag der Einbläſer ſchweigen lernen, bis ihm die Zunge gelöſt wird; im zweiten iſt der verwirrte Begriff von nachbarlicher Liebe zu berichtigen; im dritten liegt oft Unrecht und Sünde vor, die Sünde des Betruges, der Täuſchung des Lehrers. Was alſo auch die Urſache ſei, in einer verſtändigen Schulzucht iſt die Einbläſerei mit allem Nachdruck zu verfolgen und das Schülergewiſſen dafür zu ſchärfen. Manchen Schulen, die eben darum gewöhnlich ſchlechte Schulen ſind, hängt dieſes Übel an wie ein Ausſatz. Er iſt ein redender Zeuge wider die Lehrer. Wie wenig Begriff dieſe übrigens ſelbſt manchmal von der ſittlichen Bedenklichkeit des Einflüſterns haben, das mag der Umſtand beweiſen, daß unter Umſtänden der Viſitator (Revident) ſelbſt vor Einbläſereien der Lehrer nicht ſicher iſt. Ja iſt nicht ſelbſt jene Unart mancher Lehrer, die Antwort des Kindes durch Anlauten der erſten Sylbe zu erleichtern, auch ſchon eine Art Einbläſerei?

Mit dem Einflüſtern ſteht das Einſehen und Abſchreiben oder Einſehen- und Abſchreibenlaſſen auf gleicher Linie (ſ. den Art. Abſchreiben). Es iſt die Einbläſerei auf dem Boden der ſchriftlichen Arbeiten und darum nicht minder als Schulſünde zu verfolgen. Auch hier gilt es, das ſittliche Gefühl der Schüler für das Unrechte, Sündliche und zugleich Thörichte der Sache zu wecken und zu ſtärken. Es iſt nicht ſchwer, ihnen beſonders in Lehrgegenſtänden, die in ſtrenger Entwickelung fortſchreiten, wie Rechnen, Geometrie, wo immer das Verſtändnis einer neuen Wahrheit das der früheren vorausſetzt, zu zeigen, wie der Abſchreibende notwendig zurückbleibt und endlich für den Gegenſtand ganz verloren geht, ſo daß die falſche Hilfe als Schädigung, die unehrliche Liſt als Selbſtbetrug und Thorheit erſcheint. In der That iſt es kaum glaublich, in welchen Abgrund von Unwiſſenheit Lehrer, die in dieſem Punkte nicht aufmerkſam ſind, ihre Schüler verſinken laſſen. — Daß wir bei der Zucht, die aus der Eigentümlichkeit der Schule als ſolcher ſich ergiebt, auch die körperliche Haltung nicht überſehen, daß wir ein freies Sitzen verlangen, nur von der Rücklehne geſtützt, daß wir faules Hineinliegen auf die ausgebreiteten Flügelknochen, das grobe Stützen des Kopfes mit einer Hand oder gar beiden nicht dulden, ſo wenig als das normalwidrige, Bruſt und Augen ſchädigende Einliegen des Oberleibes und Kopfes beim Schreiben, daß wir auf richtige Federhaltung achten, iſt ſelbſtverſtändlich, wenn gleich von vielen Lehrern unbeachtet. Es iſt unverantwortlich, wie dieſe körperliche Haltung in manchen Schulen, hohen und niederen, vernachläſſigt wird. Manchem Lehrer ſind ſolche Dinge zu klein. In der Erziehung und Zucht haben aber auch die kleinen Dinge, die Minima, Bedeutung. Sie ſummieren ſich wie die mikroſkopiſchen Kryſtalle des Anhydrit, die, obwol winzig klein, doch am Ende Mauer und Gewölbe eines Eiſenbahntunnels bedrohen. Manche verlieren Mut und Geduld im Kampfe gegen die Macht der Trägheit, die da immer wider an den

Kindern hervortritt. Aber darin liegt eben die sittliche Triebkraft bei der Gewöhnung zu anständiger und verständiger Körperhaltung, daß die Jugend auch auf ihren Leib achten und so auch im täglichen Kleinkriege die großen Tugenden der Selbstverleugnung und Selbstbezwingung üben muß. Der Gebildete weiß seine Glieder zu beherrschen, der Ungebildete wird von ihnen, d. h. von der fleischlichen Trägheit und Bequemlichkeit, die sich nicht wehe thun mag, beherrscht.

Die richtige Körperhaltung kann übrigens durch unzweckmäßige Sitzgeräte in der Schule (Tafeln statt der Subsellien, unzweckmäßige Einrichtung dieser selbst, Mangel an passenden Rücklehnen, an einem Ruhepunkt für die hängenden Füße) sehr erschwert werden. Die Schulleitungen haben diesen Gegenständen in neuerer Zeit größere Aufmerksamkeit geschenkt; aber es that auch not.

Auch die Beschaffenheit des Schullokals ist der positiven Schulzucht nicht gleichgültig. Es sei geräumig genug, gesund gelegen, da die Jugend einen großen Teil des Tages in demselben verbringt, im Winter gehörig erwärmt, stets gelüftet, rein gehalten, Subsellien und Bänke geschont, daß namentlich letztere nicht dem Verewigungstrieb und allerhand plastischen Bestrebungen zum Opfer werden! Principiis obsta! Man lasse den ersten Namen oder Einschnitt nicht aufkommen, man wecke und pflege den Sinn für Schönheit und Sauberkeit bei jeder Gelegenheit (s. den Art. Reinlichkeit). Keine kahlen Wände! Man nähre durch einige hübsche Bilder den Schönheitssinn. Daß an den reinen Tischen auch reine Leute sitzen, ist nicht mehr als billig. Die höhere Schule ist dieser Sorge mehr überhoben; aber ihre Schwester, die Volksschule, hat da manchen Marthadienst zu thun. Da handelt es sich oft, besonders in unteren Klassen, um die ersten Elemente der Menschlichkeit in dieser Beziehung. Der Lehrer achte auch diese Dinge, das Sehen nach Händen, Gesicht und Haaren, nach Kleidung und Schuhen nicht zu gering. Es gehört dies alles zum Auferziehen aus dem Stande der rohen Natürlichkeit in den Stand der Bildung, die den ganzen Menschen nach Geist, Seele und Leib geheiligt sehen will. Es empfiehlt sich für diesen Zweck besonders die auch aus anderen Gründen wünschenswerte Einrichtung, daß die Schüler, wenn sie die Schule verlassen, in ordentlicher Reihe, einer um den anderen, am Lehrer vorüberziehen, so daß jeder einzelne vom Kopf bis zu Fuß dem musternden Blicke desselben ausgesetzt ist. Wo etwas zu bemerken ist, heißt er die Betreffenden vor der Hand zurückbleiben.

Das Massenleben der Schule bringt Unbequemlichkeiten und Gefahren, welche die richtige Schulzucht zu überwinden hat; aber es bietet auch Vorteile. Wir rechnen dahin die gemeinschaftliche Schulandacht (s. Schulgottesdienst), den Chorgesang und die Massenspiele. Durch sie wird das Gemütsleben der Jugend besonders nahe berührt. Die Schulandacht betreffend beschränken wir uns auf die Bemerkung, daß mit derselben der Schule, der hohen wie niederen, etwas Wesentliches fehlen würde. Einmal läßt sich leider nicht voraussetzen, daß die Schüler alle jeden Morgen, ehe sie zur Schule gehen, sich schon in einer angemessenen Hausandacht gesammelt haben; und dann erfordert das Schulgeschäft selber eine höhere Weihe; daß es mit Gott und einem Blick auf ihn anfange, ist für Lehrer und Schüler heilsam. Gesang ist durch die Masse ermöglicht, wenigstens erleichtert; er sollte dabei mindestens am Anfang nicht fehlen, dann Wort Gottes, Gebet und Segen, womöglich die ganze Anstalt im Verein. Ein entsprechender Raum dafür dürfte sich meist finden lassen. In diesem Falle wird die Andacht wol am besten vom Vorsteher derselben gehalten, der sie ja ohnehin in seiner väterlichen Stellung zum Ganzen nach allen Seiten überblickt und auf dem Herzen trägt. Eine gewisse ideale Auffassung läßt abwechselnde Beteiligung aller Lehrer wünschen, die thatsächlichen Verhältnisse werden aber den Ausschlag geben. Wenige an das Wort Gottes sich anschließende freie Worte der Erklärung und Aneignung sollten da jedesmal in Geist und Gemüt der ausgeruhten Jugend am Morgen gelegt werden und ihr die Grundrichtung für den Tag zu geben suchen, — keine leichte, aber eine würdige Aufgabe für jeden, der sich ihr unterzieht. Für Anstalten, die ihre Schüler auch als Zöglinge

im Hause haben, wie Alumnate und Seminare, ist eine solche allgemeine Morgenandacht ein wahres Kleinod. Zum Schluß thut ein gesungener Vers und der gemeinschaftlich gesprochene Segen wol. Manche höheren Schulen haben statt der täglichen Morgenandachten je eine solche zu Anfang der Woche, eine Schlußandacht am Ende derselben (vgl. Protokoll der dritten Versammlung der Direktoren der Gymnasien und Realschulen erster Ordnung in Pommern. Stettin 1867. S. 64 ff.). Ist die Vereinigung sämtlicher Klassen nicht möglich, so beginne jedenfalls der einzelne Lehrer mit einer angemessenen Schulandacht. Daß der Gesang dazu diene, wird wenigstens in der Volksschule keine Schwierigkeiten haben und ist auch, mindestens in den jüngeren Klassen der höheren Schulen, wünschenswert. Bei den über das 14. Jahr hinausragenden Klassen der männlichen Jugend macht der Stimmwechsel einiges Hindernis. Der Chorgesang, die Vereinigung vieler Stimmen unter ein melodisches harmonisches Gesetz, erscheint, abgesehen von seiner religiösen Bedeutung, als eine edle Blüte des Gemeinlebens in der Schule und bezeugt, wo er mit Liebe und Geschick gepflegt wird, den alten Ruhm der Kunst: emollit mores. Gute, jugendfrische Lieder sind gute Gesellen für die Jugend, helfen sie bilden, schützen, bewahren. „Hie kann nicht sein ein böser Mut, wo da singen Gesellen gut", singt Luther. Ähnlich ist es auch mit den Spielen, welche das Gemeinleben vieler in der Schule ermöglicht. Wer gute Lieder in die Jugend pflanzt, und sich ihrer Spiele pflegend annimmt, sei es bei der Erholung zwischen der Schulzeit, sei es, und — mehr noch — zu gewisser Zeit außer der Schulzeit, der verdient sich an ihr einen Gotteslohn, jedenfalls gewinnt er ihr Herz; denn im Singen und Spielen geht der Jugend besonders das Herz auf. Ein Spaziergang, ein Ausflug mit der Schuljugend kann sich trefflich lohnen. So lange das Turnen noch den Charakter der Freiwilligkeit und gewissermaßen des geordneten Spieles trug, konnte auch die fördernde Beteiligung an diesem zu den besonderen guten Werken gerechnet werden, mit denen sich ein Lehrer um die Schuljugend verdient machen mochte. Wo es zum allgemeinen verbindlichen Lehrgegenstand geworden, hat sich auch die Stellung des erziehenden Lehrers dazu einigermaßen geändert. Nicht daß wir das bedauerten; nein, die Anerkennung, daß auch dem Leibe seine Ausbildung gebühre, ist ein Fortschritt, wenn er auch der Sache etwas von ihrer früheren Gemütlichkeit nimmt. Den höheren Schulanstalten bleiben übrigens auch jetzt noch jeweilige Turnfahrten mit dem Charakter der Freiwilligkeit.

Auch auf ihrem Schulwege, wenigstens dem Wege von der Schule nach dem Elternhause wird je und je das Auge des Lehrers seine Kinder begleiten, und der Mann, dem diese wirklich am Herzen liegen, wird kaum sagen: Jetzt sind sie außerhalb meines Gebietes, also gehen sie mich nun auch nichts mehr an. Er wird auch Kenntnis von dem nehmen, was etwa von dem Betragen der Schüler außerhalb der Schule diesen zur Unehre gereicht, sobald es ihm zu Ohren kommt.

Es wäre nun noch einiger Hilfsmittel zur Handhabung der Schulzucht zu gedenken, als da sind: Schultagebuch (Diarium), Censur, Lokation, Schlußprüfung, Prämien. Allein da diese Gegenstände alle eine besondere Bearbeitung erfahren, so genüge es hier, nur eben unter wenigen andeutenden Bemerkungen an dieselben zu erinnern, indem die zweckmäßige Benutzung derselben viel dazu beitragen kann, das Gewissen der Schüler zu schärfen, den Willen für das Gute zu stärken, Fleiß und Eifer zu ermuntern, Zucht und Ordnung zu wahren, und so den Gewinn der ganzen Schularbeit zu sichern.

Das Schultagebuch (s. den Art. Schulakten), das Diarium, mag, in den höheren Schulen wenigstens, abwechselnd je von einem Schüler selbst geführt werden, wie denn das Hereinziehen derselben in den Dienst der Schule mit der kleinen Amtspflicht und Amtsverantwortung gut und bildend ist. Dem Lehrer bleiben natürlich eigene zweckdienliche Einträge vorbehalten. Es dient der Censur am Schlusse der Woche, sowie der Hauptcensur am Schlusse eines Semesters oder Schuljahres zur Unterlage. Am Lehrer und resp. Schulvorstand ist es, die Vorkommenheiten und Bemerkungen im Tagebuch für die Gesamtheit der Schüler nutzbar zu machen.

Lokation kann als Mittel, Fleiß und Aufmerksamkeit zu spornen, gute Dienste thun; sie entspricht dem natürlichen Wetteifer der Jugend, gewährt dem fleißigen und strebsamen Schüler einen gewissen in die Sinne fallenden Lohn und kann durch geistigen Ringkampf, der sie bedingt, zur Entwickelung der Kräfte dienen (vgl. den Art. Rangordnung). Gründet sich die Lokation auf das genau und unparteiisch dargelegte Ergebnis dessen, was der Schüler weiß und kann, so dient sie diesem zur Erkenntnis seiner selbst und namentlich giebt sie auch den Eltern einen Maßstab für den Fortschritt ihrer Kinder in der Schule, deren Arbeit sie sonst doch nur aus der Ferne mit ansehen; auch in dem Bestreben der Kinder, den Eltern mit einem guten Platz in der Lokation Freude zu machen, liegt ein gar nicht zu verachtender Antrieb zum Fleiße. Wie sich im Mikrokosmos der Schule das Leben, für welches die Kinder vorgebildet werden, namentlich auch durch die Lokation abspiegele, weist Palmer (Pädagogik S. 533 ff.) treffend nach und räumt damit manches Bedenken aus dem Wege.

Doch liegt immerhin auch die Gefahr nahe, das Streben der Jugend zu veräußerlichen, den Sinn von der inneren Belohnung des guten Gewissens abzuziehen und auf eitle Ehre hinzurichten. Der erziehende Lehrer wird nicht übersehen, daß sich Platz und Würdigkeit, wie auch im Leben, nicht immer decken. Im ganzen dürfte sich dieses Mittel mehr für die männliche Jugend eignen als für die weibliche, und auch bei jener mehr für die jüngeren Klassen als für die älteren. Je mehr sich die sittliche Kraft der Jugend entfaltet und für die edleren Antriebe zum Guten empänglich wird, desto mehr mögen die mehr noch auf die sinnliche Natur derselben berechneten Antriebe zurücktreten. Vom 14., 15. Jahr, von der Konfirmation an sollte dieses Reizmittel mehr zurücktreten. Daß man, wie das wenigstens in Württemberg noch meist der Fall ist, die Schulkinder in den Kinderlehren nach ihrer Schullokation „vorstehen" läßt, ist nicht zu billigen, obwol die Eltern meist einen großen Wert darauf legen. Es widerspricht dem Wesen der Kirche, die keine Lokation kennt, und führt handgreifliche sittliche Nachteile mit sich. Hier sollte, wie das bei den vorstehenden konfirmierten Söhnen und Töchtern der Fall ist, das natürliche Alter maßgebend sein. —

Prämien. Ohne solche geht es in der Schule nicht, nur daß es die rechten seien. Der beste Lohn alles Guten liegt freilich in diesem selbst. „Die Ausübung des Guten", sagt Zeller, „erhöht das Leben, weil sie immer mit Selbstverleugnung verbunden ist. — Jede Selbstverleugnung ist ein Lebensgewinn. Dieser Lebensgewinn, dieses erhöhte Lebensgefühl ist das eigentliche Angenehme des Guten und sein wahrer Lohn. Für diesen wahren Lohn des Fleißes und Wolverhaltens sollen die Schüler vor allem empfänglich gemacht werden. Es ist der Lohn des guten Gewissens. Ihm entspricht am natürlichsten die Zufriedenheit, das Wolgefallen, die Achtung und Liebe des Lehrers. Da bedarf es nicht vieler Worte. Der Schüler fühlt sie dem Lehrer ab. Je und je ein kurzes Wort der Anerkennung, der Zufriedenheit genügt. Wir halten wenig von dem Lobkartenspiel, das manche Lehrer, besonders in den Volksschulen, mit ihren Kindern treiben, so wenig als von dem Austrompeten des Lobes in die Öffentlichkeit, wie das in manchen höheren Schulanstalten, und zwar nicht bloß in dem wegen seiner Tugendposaunen berufenen Frankreich der Fall war und ist. Die Trompeten und Pauken der Preisverteilung klingen uns noch aus der eigenen Gymnasialjugend in den Ohren. Je mehr die Belohnungen der Schüler nach jenem innersten Lohn des guten Gewissens hinzielen, desto gesunder und förderlicher sind sie; je mehr sie den Zusammenhang damit verlieren und verleugnen, desto gefährlicher werden sie für die wirkliche Sittlichkeit. Die rechten Belohnungen erfreuen, ermuntern und halten doch in der Demut; jene künstlichen Belohnungen aber, wie sie so manche Anstalten noch zur Schau tragen, nähren eher die Selbstüberhebung und Selbstzucht. Der Geiz bleibt eine Wurzel alles Übels, er mag sich auf das Geld oder auf die Ehre vor der Welt werfen. Die eigentlichen Schulprämien sind unter besonderem Artikel behandelt. Wir möchten sie auch hier nicht rigoristisch ohne Ausnahme verwerfen; sie mögen Ausdruck der Zufriedenheit, Anerkennung des Fleißes, Ermunterung zu weiterem Streben sein

worauf auch der Gehalt der Gaben selbst (Buch oder sonstige Mittel für geistige Weiterbildung) hinzielt. Geldgaben sind unschön, bloße Ehrenzeichen, Medaillen u. dgl. unpassend. Die Lancasterschen Verdienstäfelein, Ehrenblättchen, Bilder auf die Brust, versilberte Kettchen, silberne Federn, Verdienstorden u. dgl. hören fast auf, lächerlich zu sein. Viele Latein- und Realschulen gedeihen ohne Prämien, die Volksschule besteht meist ohne ihren Reiz.

Die Prämienverteilung schließt sich gewöhnlich an die Prüfung an, die das Schuljahr abschließt. Wir verweisen auf den Artikel Schulprüfung und erinnern hier nur daran, wie sich dabei die Eltern an den dargelegten mündlichen und schriftlichen Leistungen über die Fortschritte ihrer Kinder unterrichten können. Leider wird nach unserer Erfahrung diese Gelegenheit viel zu wenig benützt, und die Schule muß sich über diese Teilnamlosigkeit, die sich zum Besten der Jugend nicht eine oder etliche Stunden abmüßigen mag, gewöhnlich mit dem Vertrauensvotum trösten, man wisse ja alles wol besorgt. Daß der Besuch dieser Prüfungen eine herzliche Teilnahme an dem Wole der Kinder bezeugte, das nicht nur den Lehrern, sondern auch den eigenen Kindern wolthäte als Zeugnis von der Werthaltung ihrer Schule, davon scheinen die meisten Eltern keine Ahnung zu haben. Wenn das am grünen Holze der Eltern aus gebildeten Ständen geschieht, was läßt sich vom dürren hoffen in den niederen Kreisen des Volkes? Da muß man gewöhnlich mit dem amtlichen Anwohnen einiger „Herren" schon zufrieden sein. Und doch wäre eine jeweilige persönliche Berührung mit der Schule so wünschenswert. Die höhere Schule kommt diesem Bedürfnisse der Mitteilung an die Eltern nicht nur am Jahresschluß, sondern auch von Zeit zu Zeit im Laufe des Jahres mit Zeugnissen entgegen. Je wahrer und eingehender diese sind, desto wichtiger sind sie für die Eltern. Sie empfangen dadurch immer wider eine Erinnerung, daß das Werk der Schule und des Hauses ein gemeinsames ist und beide sich über den Kindern hin die Hände reichen müssen.

Ein besonderes Absehen hat der Lehrer auf den ganzen Geist der Schule zu richten. Ist dieser Geist ein guter, ein Geist der Wahrheit, der Ehre, des Fleißes, der Ordnung, so ist viel gewonnen. Namentlich ist der Vorgang der älteren Schüler einer Anstalt von großem Einfluß (vgl. den Art. Mitschüler); denn es liegt in der Art der Jugend, lieber von ihresgleichen etwas anzunehmen, als von einem Vorgesetzten. „Wenn ich mich auf meine Sechste (die älteste Klasse) verlassen kann", sagt Th. Arnold einmal, „dann giebt es keinen Posten in England, mit welchem ich den meinigen vertauschen möchte; wenn sie mich aber nicht unterstützt, dann muß ich gehen." Wie freilich zu solch einer „Sechsten" kommen, die den Lehrer oder Vorsteher der Schule immer unterstützt? — Manchmal ist solch ein guter Geist reine Gottesgabe, hängt ab von einem günstigen Zusammentreffen mehrerer edleren und dabei kräftigen Naturen unter den Schülern, wie es sich auch umgekehrt treffen kann, daß das Vorhandensein unedlerer und verführerischer Elemente einen Bann auf eine Schule legt. Im allgemeinen aber hängt auch hierin viel von der Persönlichkeit des Lehrers und des Schulvorstandes ab und von der Art, wie sie der Jugend und sonderlich den älteren Schülern derselben entgegentreten. Als eine Grundregel möchten wir aufstellen: Vertrauen um Vertrauen! — Wo der Jugend eine tüchtige sittliche Macht und Würde entgegentritt, getragen von herzlichem Wolmeinen und hingebender dienender Liebe, da kommen ihr auch die jungen Herzen, die besseren wenigstens, vertrauensvoll entgegen; aber man vertraue auch ihnen wider und lasse es sie fühlen, daß man auf den besseren Geist in ihnen rechne.

Hiermit hätten wir das Feld der positiven Schulzucht ausgemessen und wol alle irgend einflußreichen Momente derselben überblickt. Es ist nur noch übrig, daß wir hervorheben, wie wünschenswert für das Gedeihen einer durch die ganze Schule durchgeführten Geistes-, Arbeits- und Sittenzucht die Übereinstimmung aller derjenigen Personen sei, welche diese Zucht üben. Was den Unterricht betrifft, so ist eine zweckmäßige Verteilung des Stoffes nach den verschiedenen Altersstufen dringendes Bedürfnis. Wo jedem einzelnen Arbeiter an einer Schulanstalt überlassen ist, zu thun und zu lassen,

was ihm gut däucht, da wäre nicht bloß die Entwickelung des Geistes im Wissen und Können, sondern auch die Entwickelung des sittlichen Lebens gefährdet. Jede gute Schulanstalt hat aber auch ihren Unterrichtsplan, der den terminus a quo und ad quem in festen Zügen vorschreibt. Es hängt viel für das Gedeihen der Schulzucht davon ab, daß auch im großen und ganzen der Schularbeit eine feste Zucht bestehe. Diese Übereinstimmung muß sich aber, soweit das nur immer bei der Verschiedenheit der Lehrer möglich ist, auch auf die methodische Behandlung des Unterrichts erstrecken, und endlich auf die Sittenzucht im engeren Sinne des Wortes. So vorteilhaft auch immer die Mischung der Persönlichkeiten an einer Schulanstalt sein mag, sie wird doch nur dann wahrhaft ersprießlich wirken, wenn alle einzelnen Lehrer in den Grundzügen der Sache, in Behandlung ihres Lehrgegenstandes sowol als der Schüler und in Handhabung der Schulgesetze und Ordnungen sich verstehen und unterstützen. Ohne das bilden sich bedenkliche Zu- und Abneigungen, welche letztere namentlich Arbeit und Erfolg sehr erschweren können.

Der verantwortliche Pfleger dieser Übereinstimmung ist der Vorstand der Anstalt, bei höheren Schulen der Rektor, Direktor, Ephorus oder wie man ihn nennen mag, in der Volksschule der Schulinspektor. Ihm liegt es ob, teils die von der vorgesetzten Schulbehörde gegebenen Normen persönlich zu vermitteln, teils das Zusammenwirken und Zusammenfühlen der Lehrer, das, was man in der Musik mit einem Fremdwort Ensemble nennt, zu befördern. Vor allem liegt ihm ob, den rechten Geist, der die Anstalt durchdringen soll, den Geist gottesfürchtigen Ernstes, den Geist der Liebe, der Treue, der Ordnung, des Gehorsams, der Zucht, des Anstandes, der Lehrerwürde durch seinen persönlichen Einfluß zu fördern. Daß der Mann das nicht aus seinem Ärmel schütteln kann, sondern vor allem selbst eine wolgegründete, gediegene Persönlichkeit sein muß, ernst und doch nicht steif, entschieden und doch nicht einseitig, fest und doch mild und tragend, durchgreifend, nachdrücklich und unbeweglich in Hauptsachen, und doch nachgebend in Nebendingen, gewaltig im Sinne des Herrn als Diener aller, das liegt nahe. Es ist für die leitenden Behörden nichts Kleines, für solche Stellen immer die rechten Männer zu finden. In der Volksschule bieten sie sich in den Ortsgeistlichen dar. Die Voraussetzung, daß jeder Pfarrer als solcher auch der rechte Mann, ein guter Pädagog und geschickter Schulaufseher sein müsse, wäre zu kühn, und die Erfahrung hätte dieselbe schon manchmal widerlegt; dennoch vereinigt das geistliche Amt so vieles, was auch den Pfarrer auf die Schule weist und für die Schule bildet, daß, abgesehen etwa von staatlicherseits nicht zu duldenden Ansprüchen eines feindseligen Klerus, nur grundsätzliche Widrigkeit die Geistlichen von der Ortsschulaufsicht verdrängen könnte, sie komme aus einem Widerwillen gegen Christentum und Kirche überhaupt, oder aus dem falschen Selbständigkeitstriebe des Lehrstandes, den er mit dem Namen „Emancipation" vor dem eigenen Gewissen zu beschönigen sucht. In einem gesunden Organismus will kein Glied für sich allein sein, sondern es dient und läßt sich dienen. Wir begrüßen freudig alle Bemühungen der Oberkirchen- und Schulbehörde, die Diener der Kirche auch in bestimmterer Weise, als früher geschehen, mit Theorie und Praxis der Schule bekannt zu machen, möchten aber auch hier vor einem Auseinanderreißen dessen, was von Gott und Rechts wegen zusammengehört, warnen. Wie viele Mängel und Gebrechen auch der Schulaufsicht von seiten der Geistlichen anhangen mögen, Schule und Kirche sind zu innig miteinander verwachsen, als daß nicht beide die Beseitigung der kirchlichen Organe in der Leitung und Beaufsichtigung der Schule, der Volksschule wenigstens, schmerzlich empfinden sollten. „O weh! so schalt ich meinen Freund hinweg!" könnte die Schule wol einmal mit dem von Blendung bedrohten Shakespeareschen Prinzen Arthur ausrufen.

Ein wichtiges Mittel, die Einigkeit des Geistes und die Übereinstimmung in Lehre und Zucht zu pflegen, ist der jeweilige Zusammentritt der Lehrer als Lehrerkonvent, der sich auf dem Boden der Volksschule auch zu Bezirkskonferenzen erweitert. Wir müssen aber hierüber, sowie über die Oberleitung der Schulanstalten, von denen

auch die Anordnungen über die Schulzucht ausgehen und welche die Handhabung derselben in höchster Instanz überwachen, auf die einschlagenden besonderen Artikel (Schulkonferenz, Lehrerkollegium I und II, Lehrerkonferenzen, Schulregiment) verweisen.

II. Negative Schulzucht. Eine Schulzucht in dem bisher angedeuteten Sinne ausgeführt, wird, so sollte man meinen, zu einer Macht, der die Jugend auf jeder Stufe des Alters und der Bildung für die Dauer nicht sollte widerstehen können. In der That ist auch ihre Handhabung in dem Maße wirksam, als sie treu, geschickt und beharrlich ausgeführt wird. Aber schon bei Ausführung derselben wird es von seiten der Lehrer selbst und ihrer Vorgesetzten an Unvollkommenheiten und Mängeln nicht fehlen. Ein Lehrer, der sich in seinem ganzen Thun, im großen wie im kleinen seiner erzieherischen Verpflichtung bewußt wäre, ist leichter gemalt als gestellt. Auch ein gemalter Schulvorstand oder Schulvorsteher ist bald fertig. Aber das wirkliche Leben gestaltet sich nicht selten ganz anders als das Idealgemälde. Es sind Menschenhände, durch welche das feine Werk der positiven Schulzucht läuft. Und wer giebt uns auch die Eltern, welche uns in unsern ernsten Zuchtbestrebungen immer verständen und förderten? Haben wir doch an ihnen selbst nicht selten ungezogene Leute, die aller feinen Zucht widerstreben und sich mit den Kindern manchmal gar wider den Lehrer verbünden, oder wenigstens durch rücksichtslose Urteile vor den Kindern sie erschweren. Und dann müßte doch, wer alles von der positiven Zucht erwarten wollte, das junge Menschenherz wenig kennen. Wir haben es in der Schule und Erziehung mit Wesen zu thun, in deren Herzen auch schon die Thorheit der Sünde steckt, bald mehr, bald weniger entwickelt. Selbst bei feiner organisierten und in verständiger, elterlicher Hut erwachsenen Kindern verleugnet sich die Art des natürlichen Menschen nicht ganz, geschweige denn da, wo die Anlage von vornherein schon eine derbere und die häusliche Erziehung eine mangelhafte gewesen. Das geistige Wesen der Jugend ist noch mehr oder weniger in die Sinnlichkeit wie in eine Knospe eingehüllt, das Herz in Banden der Eigenliebe, des Eigenwillens, überhaupt der natürlichen Selbstsucht, der Verstand noch unerfahren, ungewitzigt und nicht kräftig und klar genug; daher so manche Täuschung, Übereilung und unmittelbare Übertretung der gegebenen Ordnung. Da muß denn zu der entwickelnden, aufbauenden, fördernden Thätigkeit des erziehenden Lehrers auch eine hemmende, niederhaltende, hindernde und wehrende treten, zu dem Befehlen ein Verbieten, zu dem Ermuntern und Belohnen auch ein Tadeln und Strafen. Alles was nun die Schulzucht in dieser Richtung thut, begreifen wir unter dem Namen der negativen Schulzucht. Wir halten beide in der Betrachtung auseinander; in praxi werden sie vielfach einander begleiten, neben- und miteinander wirken, ja bisweilen ineinander fließen. Man wird z. B. kaum zu Fleiß, Wahrhaftigkeit, Ordnung ermahnen können, ohne vor deren Gegenteil zu warnen, und umgekehrt. Die wesentlichen Stücke der negativen Schulzucht faßt der paulinische Antiklimax zusammen (2 Timoth. 4, 2): „Strafe, drohe, ermahne mit aller Geduld und Lehre.“ Wir kehren ihn zum Klimax um und beginnen mit Lehren und Wehren, als der Prophylaxe, die der Verfehlung gegen das Gesetz zuvorzukommen sucht.

Die positive Zucht sagt, was zu thun sei, die negative, was zu meiden. Sie thut das in Lehre mit Geduld, in Sagen und Widersagen. Man darf sich in der Schule nicht damit begnügen, dies und das einmal gesagt zu haben. „In der Mühle“, heißt es, „sagt man eine Sache zweimal.“ In der Schleifmühle der Schule ist vollends „einmal keinmal“. Die Flüchtigkeit, Flatterhaftigkeit, Vergeßlichkeit besonders der frühern Jugend ist groß. Hat man eine Sache zwanzigmal gesagt, man muß sie in Gottes Namen zum einundzwanzigstenmal sagen und es sich nicht verdrießen lassen. An die Lehre schließt sich die Erinnerung und Ermahnung: die Erinnerung, die das bessere Ich des Schülers zu wecken sucht, die Ermahnung, die durch ernste Vorstellungen zum Guten zu bewegen oder als Abmahnung vom Bösen abzuhalten sucht. Treffliche Winke über die Kunst des Ermahnens giebt Zeller in seinen Lehren der Erfahrung

(IV, 22). — Fruchtet die Ermahnung nicht, so mag die Drohung kommen. Sie ist der aufgehobene Finger und diesem gleich das Sinnbild des Stabes Wehe, der in Aussicht gestellt wird. Und fruchtet die Drohung nicht, dann trete die Strafe ein. Hiermit betreten wir das Hauptgebiet der negativen Schulzucht und behandeln es in dem besonderen Artikel: Schulstrafen. V. Strebel †.

**Schulzwang.** I. Begriffliches. Unter Schulzwang versteht man gewöhnlich die staatliche oder gesetzliche Anordnung, daß alle Kinder zur Schule angehalten und unterrichtet werden sollen. Von einigen, wie von Kirsch „das Volksschulrecht", wird dies als „allgemeine Schulpflichtigkeit" bezeichnet, der gegenüber er unter „Schulzwang" die Nötigung der Eltern versteht, ihre Kinder in eine bestimmte Schule zu schicken. Im letzteren Sinne wird auch wol zuweilen im Auslande die in Deutschland und namentlich in Preußen geltende allgemeine Schulpflichtigkeit fälschlich aufgefaßt; vgl. Kay über deutsches Schulwesen in Wieses Briefen über englische Erziehung, der das in England herrschende Vorurteil widerlegt, als ob der Staat die Eltern nötige, ihre Kinder in bestimmte Schulen zu schicken, sie bei Tage gleichsam wie im Gefängnisse einsperre, um sie militärisch zu dressieren. Ein derartiger Schulzwang (richtiger: Schulbann genannt) hat für Dorfschulen insofern allerdings früher in Preußen bestanden, als die Bewohner eines Ortes das Schulgeld für ihre Kinder bezahlen mußten, auch wenn sie ihre Kinder in die Schule eines Nachbardorfes schickten. Diese Art Schulzwang ist aber schon seit Jahrzehnten aufgehoben. Dagegen könnte es als ein solcher angesehen werden, wenn nach einem besonders vereinbarten Ortsstatut die Einwohner nach Verhältnis ihrer schulpflichtigen Kinder zur Erhaltung der Ortsschule beisteuern müssen, auch wenn sie ihre Kinder in eine höhere Lehranstalt desselben Ortes schicken und dort ein höheres Schulgeld bezahlen. Solche Fälle stehen aber vereinzelt da (z. B. in Putbus auf Rügen).

Wir haben es hier nur zu thun mit der den Eltern oder deren Stellvertretern obliegenden, vom Staate angeordneten und gehandhabten Verpflichtung, dafür zu sorgen, daß ihre Kinder Unterricht erhalten und zwar, wenn keinen andern, wenigstens den in der Volksschule des Ortes. An dieser Bedeutung des Wortes halten wir fest, mag auch die Sache nach der andern Seite hin als ein Recht jedes Kindes bezeichnet werden, welches es als zum Ebenbilde Gottes geschaffen beanspruchen kann, geistig und leiblich entwickelt und ausgebildet, also auch unterrichtet zu werden, woraus folgt, daß der Staat nur als Beschützer und Wahrer eines den Kindern angeborenen Rechtes auftritt, wenn er die Angehörigen derselben nötigt, den Unmündigen dies Recht zu gewähren. Wie nach dieser Auffassung es als eine Pflicht für den Staat erscheint, für den Unterricht der Kinder zu sorgen, so läßt sich auch sein Recht dazu vom polizeilichen Standpunkte leicht nachweisen. Danach liegt ihm die Pflicht ob, für das öffentliche oder Gemeinwol zu sorgen; dies wird aber durch geistig und sittlich verwarloste Menschen gefährdet. Er würde seine Pflicht nur halb erfüllen, wollte er warten, bis er das Ergebnis der Erziehung vor sich sähe. Wie er im übrigen zur Abwehr und Verhütung von Übeln, Verbrechen, überhaupt von Störungen des öffentlichen Lebens und Woles Gesetze giebt und Anordnungen trifft, so muß es auch seine Pflicht, wie sein Recht sein, im voraus dafür zu sorgen, daß die Mitglieder der staatlichen Gesellschaft dieselben fördern, nicht zerstören. Dies geschieht aber wesentlich durch eine geeignete Erziehung und Ausbildung der Jugend. Daraus folgt auch für den Staat das Recht, hartnäckige Eltern zur Erziehung ihrer Kinder anzuhalten und nötigenfalls an Stelle derselben einzutreten und die Erziehung selbst zu übernehmen. Es folgt aber weiter auch sein Recht, diejenigen, welche ihren Untergebenen, Ortseingesessenen ꝛc. die Gelegenheit zum notwendigsten Unterrichte entziehen und keine Schulen einrichten wollen, dazu zu zwingen. Die Notwendigkeit desselben ist aber ferner ebenso durch die zeitliche und ewige Bestimmung des Menschen, wie durch seinen leiblich geistigen Organismus begründet: wie das Kind der physischen Erziehung nicht entbehren kann, wenn es körperlich gedeihen soll, so kann es auch ohne geistige

und sittliche Erziehung nicht gedeihen; ohne dieselbe würde der Mensch sich nicht über die übrigen Geschöpfe erheben, überhaupt seiner Aufgabe nicht genügen können. Daß dies geschehe, liegt im Interesse der ganzen menschlichen Gesellschaft und namentlich ihres Vertreters, des Staates, als der großen gottgeordneten Gemeinschaft, durch welche auch Gottes Reich auf Erden zur Erscheinung und Verwirklichung kommen kann. Insofern darf es auch nicht als eine Tyrannei gegen die Eltern oder als ein Eingriff in deren Rechte angesehen und bezeichnet werden, wenn sie angehalten werden, ihre Kinder zu erziehen und zu unterrichten oder sie unterrichten zu lassen. „Der Schulzwang ist eine Wolthat, ein Schutz der Kinder gegen elterliche Roheit, gegen elterlichen Eigennutz; es sind immer abstrakte Vorstellungen und unpraktische Ideen, von denen aus gegen den Schulzwang argumentiert wird." Palmer, Ev. Päd. S. 501.

Daher sagt schon mit vollem Rechte die kurfürstlich braunschweig-lüneburgische Schulordnung vom Jahre 1738: „die Eltern sollen sich auch nicht einbilden, weil die Kinder ihre wären, so dürften sie mit denselben thun und verfahren, wie sie wollten, sondern sollen wissen, daß auch ihre Kinder Glieder des gemeinen Wesens sind, um deren Auferziehung sich die Obrigkeit zu bekümmern und dahin zu sehen habe, daß in Zukunft das Land nicht mit untüchtigen, rohen, übelgesitteten, sondern wolgezogenen Einwohnern besetzt werde."

II. Historisches. Die ersten Anfänge von der Anerkennung eines solchen Rechtes der Kinder, wenn wir es so ansehen wollen, und der Anordnung einer Verpflichtung der Eltern zu demselben seitens des Staates finden wir zu Athen in dem Gesetze des Solon, daß jeder seinen Sohn in Musik und Gymnastik unterrichten lassen solle (Plato Crit. p. 50 D.) und in der ferneren Bestimmung, „daß kein Sohn verpflichtet sei, den Vater im Alter zu ernähren, wenn dieser ihn nicht zur Erlernung eines Gewerbes angehalten habe, durch welches er seinen Unterhalt sich zu erwerben imstande wäre." (Plut. Sol. c. 22.) In Sparta übernahm der Staat bekanntlich selbst die Erziehung der Kinder vom siebenten Jahre an und übte so thatsächlich eine Art Schulzwang aus, achtete aber auch schon vorher darauf, daß die früheste häusliche Pflege und Erziehung das Kind für die nachherige öffentliche Zucht wol vorbereitete. (Plut. Lyk. c. 16, 17). In Rom kümmerte sich der Staat nicht um die Erziehung der Kinder, überließ sie vielmehr der Familie und in derselben den Müttern, die sich durch glänzende Beispiele als dazu tüchtig bewährt haben. Dagegen dürfte sich hierher ziehen lassen, daß Karl der Große Schulen anlegte und seine Hofbeamten nötigte, ihre Kinder zum Besuche derselben anzuhalten; vgl. Büdinger, Von den Anfängen des Schulzwangs, Zürich 1865, bei Specht, Gesch. des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des 13. Jahrh., Stuttgart 1885, S. 19. Auch diese geringen Anfänge von Schule und Schulbesuch giengen in den nächsten trübseligen Zeiten wider unter; die darauf folgenden waren Zeiten des Kampfes und der That, welche die Kraft des Willens, nicht die der Erkenntnis übten.

Erst durch Luthers Kirchenreformation wird, wie überhaupt die Schule umgeformt, ja zum großen Teil erst eingerichtet, so auch die Verpflichtung der Eltern, für den Unterricht ihrer Kinder zu sorgen, ausgesprochen. So wird von Luther selbst in dem „Sermon, daß man die Kinder zur Schule halten solle" (Luthers Werke in der Ausg. von Walch, Bd. X, S. 551) ausgesprochen: „Ich halte aber, daß auch die Obrigkeit hier schuldig sei, die Unterthanen zu zwingen, ihre Kinder zur Schule zu halten." Wenn er diese Forderung durch den Zusatz begründet: „denn sie ist wahrlich schuldig, die obgesagten Ämter und Stände zu erhalten, daß Prediger, Juristen, Pfarrer, Herren, Schreiber, Ärzte, Schulmeister und dergleichen bleiben, denn man kann davon nicht entbehren"; so erscheint freilich mehr die Rücksicht auf die Erhaltung und Wolfahrt des Staates und der Gesellschaft, als das Anrecht der Kinder auf Unterricht hervorgehoben zu werden. Aber teils steht beides in genauem Zusammenhange mit einander, teils hob Luther auch wol diejenigen Verhältnisse am stärksten hervor, welche am stärksten wirken konnten, und

aus dem Leben mußten die Gründe genommen sein, welche überzeugen sollten. Wenn er selbst mehr noch die Erhaltung und Förderung der Kirche im Auge hatte, so ist ihm daraus ebensowenig ein Vorwurf zu machen; denn wenn er für deren Erhaltung sorgte, sorgte er auch für die geistige Pflege des heranwachsenden Geschlechtes. Gerade darin besteht ein Hauptverdienst der Reformation um die Schule, daß sie dieselbe als wesentliches Glied und Mittel des Reiches Gottes würdigten und deshalb auch den Besuch derselben verlangten. Daher beginnt denn auch die kursächsische (unter Melanchthons hauptsächlicher Mitwirkung verfaßte) Kirchenordnung vom Jahre 1528 den letzten von der Schule handelnden Teil also: „Es sollen auch die Prediger die Leute vermahnen, ihre Kinder zur schule zu thun, damit man leutt auffzihe, geschickt zu leren zu der kirchen und sonst zu regiren."

Nicht unrichtig bemerkt übrigens Heppe (Geschichte des deutschen Volksschulwesens T. I, S. 33), „daß der Begriff der Schulpflichtigkeit der noch nicht konfirmierten oder noch nicht zur Kommunion zugelassenen Kinder erst in derselben Allmählichkeit aufgekommen sei, in welcher das Institut des Küsters von dem Begriff der kirchlichen Katechisierübung abgelöst und unter dem der eigentlichen Schule betrachtet worden sei." Doch hätte er lieber sagen sollen, daß die Verpflichtung zu dem einen, wie zur andern damals noch zusammenfiel, und daß der Elementarunterricht wesentlich in der Einübung des Katechismus bestand. Die württembergische Kirchenordnung vom Jahre 1559 verordnet in dem Artikel von den Schulen: „Von der Disciplin und Zucht". „Die Pfarrer vnd Kirchendiener sollen dem Volck auff das wenigest im Jar zweymal, das erst im Früling, das andere gegen dem Winter in öffentlicher Predig eine ernstliche Verwarnung thun, das sie die Kinder fleißig zur Schule schicken."

Ähnliche Aufforderungen an die Eltern, die Kinder zum fleißigen Besuche der Schule anzuhalten, werden auch in anderen Kirchen- und Schulordnungen, namentlich in allen denen, welche sich diese württembergische zum Muster genommen haben, widerholt. Aber es sind diese Ermahnungen noch keine gesetzlichen oder Zwangsbestimmungen. Nur in betreff der Unterweisung im Katechismus, welche alle Sonn- und Feiertage in der Kirche stattfand, wurde ein pünktlicher Besuch verordnet, und sollte von jedem Kinde, so während dieses Katechismusunterrichts in der Gasse oder auf dem Felde befunden würde, von den Eltern ein halber Batzen, resp. ein Batzen (für die letzteren) in den Armenkasten eingezogen werden. Von der Generalsynode in Württemberg im Jahre 1649 wurde die Schulpflichtigkeit aller Kinder anerkannt und zum Schluß angeordnet, daß die Eltern bei Strafe genötigt würden, ihre Kinder zur Schule zu schicken.

Wie mangelhaft indes die Wirkung einer solchen Anordnung sich noch in der Praxis erwies, erkennen wir am besten daraus, daß widerholt durch Verfügungen vom Jahre 1670, 1672 und 1679 die Verpflichtung aller schulpflichtigen Kinder zum Schulbesuch eingeschärft, und es den Pfarrern und Superintendenten aufgegeben wurde, säumige Eltern durch die Vögte zur Erfüllung ihrer Pflicht zwangsweise anhalten zu lassen. Nur an einzelnen Orten war es im Jahre 1672 dahin gebracht worden, daß im Sommer an einem oder zwei Tagen Schule gehalten wurde, wofür die Schullehrer eine Vergütung von der Kirche erhielten. Wo auch dies nicht zu erreichen war, wurde durch Generalreskript vom 8. Mai 1695 verordnet, daß alle Sonnabend, wie auch an Sonn- und Feiertagen eine Stunde vor der Predigt der Katechismus, Psalter und Sprüche mit den Kindern repetiert wurden. Aus dieser Einrichtung entstanden sonntägliche Katechisationen, an denen auch die erwachsene Jugend teilnahm, daraus die Sonntagsschulen, welche durch ein Generalsynodalreskript vom Jahre 1739 den Superintendenten zu besonderer Pflege empfohlen wurden. Auch wurde die weitere Verbreitung derselben angeordnet, wie denn seit der erneuten Schulordnung für die deutschen Schulen des Herzogtums Württemberg die allgemeine Aufgabe der Volksschule von der Behörde mehr und mehr richtig aufgefaßt und von den Bewohnern mehr und mehr erkannt und anerkannt wurde, wenngleich die volle Bedeutung der Volksschule für Württemberg erst von der abermaligen

Verkündigung der Schulordnung vom Jahre 1730 im Jahre 1787 vom 15. Dezember sich herschreibt. Zwar hatte man schon vorher eine genaue Beaufsichtigung des Schulbesuchs (Aufzeichnung der Fehlenden in Tabellen) unter dem 16. Oktober 1759 angeordnet, hatte unter dem 23. Dezember 1773 die Schulpflichtigkeit aller Kinder vom 6. Jahre an aufs strengste in Erinnerung gebracht, hatte besondere Schulpredigten eingerichtet, um die Leute über den Segen und die Bestimmung der Schule aufzuklären; aber erst in der Verordnung vom Jahre 1787 wurde ausdrücklich die Schulpflichtigkeit aller Kinder vom 6. bis zum 14. Jahre ausgesprochen, sie sollten erst nach einem mindestens achtjährigen Schulbesuche von der Schule „losgesprochen" werden. Daraus folgte freilich noch nicht, daß die Wirksamkeit den Verordnungen entsprach, wiewol die Schullehrer verpflichtet wurden, genaue Listen der Abwesenden zu führen und allmonatlich dem Pfarrer einzureichen, diese überdies angewiesen waren (General-Syn.-Reskript vom 12. Dezember 1793), sich bei jedem Besuche der Schule die Versäumnisliste vorlegen zu lassen, da die Lehrer aus Bequemlichkeit oder aus Furcht vor den Eltern dieselben nicht genau führten. Unter andern war für den Bericht der die Schule besuchenden Pastoren vorgeschrieben, anzugeben, ob die Schulversäumnisse nach Ausweis der Schultabellen des Sommers (bez. des Winters) *stark*, *gemäßigt*, *gering*, ob sie laut Protokoll kirchenkonventlich *gerügt* und die angesetzten Strafen *eingezogen* worden, wie das Vermieten der Kinder während der Schuljahre zu verhüten gesucht, wieweit gestattet werde, ob es mit Vorwissen oder Einwilligung des Pfarrers geschehe. Seit der evangelischen Schulordnung vom Jahre 1810 wurde täglicher Schulbesuch, auch während des Sommers in den evangelischen Landesteilen, später (obwol die katholische Schulordnung schon 1808 erlassen war) auch in den katholischen Landesteilen zum Gesetz erhoben.

Die erste auch das *Alter* der schulpflichtigen Kinder bestimmende Anordnung findet sich in der vom Herzog Georg Wilhelm unter dem 2. März 1689 erlassenen Schulordnung der Stadt Celle, deren 5. Paragraph lautet: „Fünftens zu den also von der Stadt in den aussendörfern bestelleten Schulmeistern sollen die Eltern ihre Kinder von dem 6. Jahre ihres Alters fleißig, und zwar von Michaelis bis Ostern alle Tage schicken, des Sommers aber wenigstens alle Woche einmal als am Freitage zur Schule kommen lassen, damit dieselben, was sie im Winter gelernt, des Sommers über nicht wider vergessen, sondern repetieren mögen."

In der kurfürstlich braunschweig-lüneburgischen Schulordnung vom Jahre 1737 wurde das vollendete 5. Jahr als Beginn der Schulpflichtigkeit bezeichnet, resp. vorausgesetzt, z. B. in § 207 und in § 208 den Eltern und Vormündern eingeschärft, die Kinder auf keinerlei Weise außer dem offenbaren Not- und Ehrenfalle von der Beobachtung der Schulstunden abzuhalten, sondern ihnen ebendadurch die Wichtigkeit dieses Geschäftes miteinzubilden, daß sie ihre häuslichen und zur Nahrung gehörigen Verrichtungen, an denen ihnen sonst vieles gelegen, der Unterweisung in der Schule nachsetzen und lieber sich an ihrer Nahrung und Bequemlichkeit, als den Kindern an dem Unterrichte etwas abgehen lassen wollen ꝛc.

Im Kurfürstentum *Sachsen* wurde zwar durch die Ordnung vom 20. November 1724 (§ 2) bestimmt, daß die bis dahin alle 14 Tage gehaltene Katechisation alle Sonntage eine Stunde lang gehalten, auch die Kinder im Sommer wenigstens 4 Stunden wöchentlich in die Schule gehen, auch die Mädchen unterrichtet werden sollen; aber es war dadurch weder eine allgemeine Verpflichtung zum Schulbesuche ausgesprochen, noch weniger ließen sich die Eltern dadurch bewegen, ihre Kinder regelmäßig zur Schule zu schicken. Erst als die Stände sich deshalb (1763) beklagten, erschien unter dem 24. Juli 1764 ein Generale, daß durch die vom 26. April 1772 datierte Schulordnung bestätigt und weiter ausgeführt würde. Danach wurde bestimmt, daß alle Kinder des Landes vom (vollendeten) 5. bis zum 14. Lebensjahre so gewißlich zur Schule geschickt, als die dawider handelnden Eltern sonst in namhafte Strafe genommen würden. Kinder, welche

vor Erreichung des 14. Lebensjahres in Dienst vermietet würden, sollten auf Kosten ihrer Dienstherrschaft im Winter täglich wenigstens 2 Stunden lang die Schule besuchen. Die erneuerte Schulordnung für die kursächsischen Lande vom 17. März 1773 schärft gleich im ersten Satze allen Eltern die Schuldigkeit ein, ihre Kinder von früh an zu unterweisen, bez. unterweisen zu lassen und bestimmt in Kap. II § 1, daß alle Kinder in Städten und Dörfern, wo Schulen sind, sofort vom 5. Jahre ihres Alters an, und an eingepfarrten Orten, wo keine Schulen sind, längstens nach Erfüllung des 6. Jahres bis zum 14. zur Schule geschickt und weder im Winter noch im Sommer zurückgehalten werden sollen. In § 2. Bei jeder Kirchengemeinde soll ein Verzeichnis aller Kinder von 5 bis 14 Jahren gehalten werden, damit die Eltern, die ihre Kinder aus der Schule zurückbehalten, der Obrigkeit angezeigt und gehörig angesehen werden. Durch ein Regulativ vom 4. März 1805 wurde den Eltern das Anhalten der Kinder zur Schule zur bürgerlichen Zwangspflicht gemacht.

In Bayern wurde die allgemeine Schulpflicht für die Kinder von 6—12 Jahren ausgesprochen durch die Verfügung vom 23. Dezember 1802, weshalb dieselbe die Fundationsurkunde der neuern deutschen Volksschule Bayerns genannt wird.

In Österreich wurde infolge der durch Felbiger vorgenommenen Reform des Schulwesens angeordnet, daß die Magistrate alljährlich um Ostern und Michaelis dem Schullehrer Verzeichnisse aller schulfähigen, d. h. in das 6. Lebensjahr eingetretenen Kinder einliefere. Auf dem Lande konnten sich die Schullehrer dieses Verzeichnis aus den Taufregistern, die sie zu führen hatten, selbst aufstellen. Sodann war ein zweites Verzeichnis monatlich zu halten, in welches die Präsenz oder Abwesenheit der Schüler an jedem Vor- und Nachmittage genau durch Striche oder Punkte vermerkt wurde, und das 8 Tage nach dem Schlusse des Kursus an den Aufseher abgegeben werden mußte. (Vgl. Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. T. I, S. 107, 108.) — Daß trotz dieser Kontrolle die schulfähigen Kinder noch nicht alle die Schule besuchten, wird sich ohne besondern Nachweis annehmen lassen, zumal man noch nicht durch Strafen die Eltern zum Schulbesuch der Kinder nötigte, sondern diesen mehr durch den Eifer der Schullehrer zu erreichen suchte. So ergab sich z. B. im Jahre 1786 für Böhmen, daß von 239 424 schulpflichtigen Kindern nur 142 125 wirklich die Schule besuchten, also nur 59 %, nicht viel über die Hälfte.

In Preußen wurde zwar schon frühzeitig für den Unterricht auch der niederen Volksschichten gesorgt und auf regelmäßigen Schulbesuch gedrungen, wie unter andern in dem Kirchenvisitationsrezeß der Insterburgischen und anderer Lithauischen Ämter vom Jahre 1658 verordnet, „daß die Eltern ihre Kinder fleißig zur Schule halten, sie auch nicht zu frühzeitig, wenn sie am allerbesten etwas fassen und lernen sollen, aus der Schule wider herausnehmen sollten." Weitere Versuche zur Herstellung eines gesetzmäßigen Schulbesuchs wurden 1716 gemacht (Heppe III, S. 8); ein strenger Schulzwang ward aber erst durch die Schulordnung vom Jahre 1736 (Principia Regulativa; Vormbaum, T. III, S. 256—364) begründet, und zwar nach § 9 und § 15 hinsichtlich der Jugend von 5—12 Jahren; denn für alle Kinder dieses Alters wurde die Zahlung eines Schulgeldes festgesetzt und außerdem hinzugefügt: „auch die Bauern seien gehalten, ihre Kinder zur Schule zu schicken." Durch das Generallandschulreglement vom 12. August 1763 wurde nach § 1 die Schulpflichtigkeit vom 12. bis in das 13. und 14. Jahr ausgedehnt und auch diejenigen Gegenstände bezeichnet, die sie jedenfalls innehaben müßten, bevor sie die Schule verlassen könnten (Vormbaum, T. III, S. 539, 540 ff.). Durch ein Cirkular vom 1. Januar 1769 wurde widerholt eingeschärft, daß im Sommer die Kinder wenigstens zweimal in der Woche die Schule besuchen müßten. — Das unter dem 5. Februar 1794 publizierte Allgemeine Landrecht bestimmte in Teil II, Tit. XII, § 43, 44, 46 über die Schulpflichtigkeit Folgendes: § 43. „Jeder Einwohner, welcher den nötigen Unterricht für seine Kinder in seinem Hause nicht besorgen kann oder will, ist schuldig, dieselben nach zurückgelegtem fünften Jahre zur Schule zu schicken. § 44. Nur

unter Genehmigung der Obrigkeit und des geistlichen Schulvorstandes kann ein Kind länger von der Schule zurückgehalten oder der Schulunterricht desselben wegen vorkommender Hindernisse für einige Zeit ausgesetzt werden. § 46. Der Schulunterricht muß so lange fortgesetzt werden, bis ein Kind nach Befund seines Seelsorgers die einem jeden vernünftigen Menschen seines Standes notwendigen Kenntnisse gefaßt hat." Nach § 48 liegt es den Schulaufsehern ob, unter Beistand der Obrigkeit darauf zu sehen, daß alle schulfähigen Kinder nach obigen Bestimmungen erforderlichen Falles durch Zwangsmittel und Bestrafung der nachlässigen Eltern zum Besuche der Lehrstunden angehalten werden. Diese Bestrafung geschieht durch die Polizei und besteht in der Regel in Geld, event. in Gefängnis, wenn die Eltern die Geldstrafen nicht bezahlen können oder wollen. — Für diejenigen Landesteile, in welchen das Allgemeine Landrecht nicht eingeführt ist, sind im wesentlichen, zum Teil wörtlich, dieselben Bestimmungen durch die Kabinettsordre vom 14. Mai 1825 zur Geltung gebracht. So streng indes auch diese Bestrafung durch das Gesetz verlangt wird und so notwendig sie auch für die Erreichung eines regelmäßigen Schulbesuches der Kinder ist, so sind doch hierbei billige Rücksichten nicht aus den Augen zu lassen, den Ursachen der Versäumnis gründlich nachzuforschen, und nur, wo keine genügenden Entschuldigungen vorgebracht werden können, und auch die eindringlichsten Ermahnungen nicht zum Ziele geführt haben, soll mit den erforderlichen Schulstrafen vorgeschritten werden. Verfügung des Minist. des Innern vom 10. April 1841. — Auch ist schon durch frühere Reskripte des Unterrichtsministeriums für den Beginn der Schulpflichtigkeit eine Beschränkung insoweit eingetreten, als durch ein solches vom 22. April 1826 genehmigt ist, daß in Ansehung der Dorfschaften, welche weiter als eine Viertelstunde von der Schule entfernt sind, das vollendete *sechste* Jahr des Kindes als Anfang des schulpflichtigen Alters betrachtet werde, und durch ein anderes vom 24. April 1828 in betreff der zerstreutliegenden Ortschaften Westfalens, daß das vollendete *siebente* Lebensjahr als solches angesehen werde. — Dieselbe Bestimmung wurde durch eine Cirkularverfügung der Regierung zu Königsberg vom 11. Juli 1833 auch auf die Provinz Preußen dahin ausgedehnt, daß das Alter vom vollendeten fünften bis zum vollendeten siebenten Lebensjahre bei den Kindern, welche nicht am Schulort wohnen, als ein genügender Entschuldigungsgrund für Schulversäumnisse angesehen werden dürfe. Die preußische Verfassung vom 30. Januar 1850 sagt in § 21: „Für die Bildung der Jugend soll durch öffentliche Schulen genügend gesorgt werden. — Eltern und deren Stellvertreter dürfen ihre Kinder oder Pflegebefohlenen *nicht ohne den Unterricht lassen, welcher für die öffentlichen Volksschulen vorgeschrieben ist.*"

In den übrigen nicht schon namentlich aufgeführten deutschen Ländern ist die allgemeine Schulpflichtigkeit ebenfalls anerkannt, wenn auch nicht mit der in Preußen geübten Strenge zur Geltung gebracht. In den außerdeutschen Ländern Europas ist dieselbe zwar ebenfalls meistenteils als Forderung hingestellt, aber aus Mangel teils an Aufsicht, teils an den nötigen Schuleinrichtungen nicht durchgeführt, selbst nicht in dem sehr centralistisch regierten Frankreich. *England* stellt verfassungsmäßig den Unterricht ganz frei und bietet daher einen Gegensatz zu denjenigen Ländern, in welchen, wie in Preußen, der Schulzwang allgemein gefordert und streng gehandhabt wird. Es bieten sich aber in diesem merkwürdigen Lande sonderbare Verhältnisse dar, auf der einen Seite ein alle Schichten der Gesellschaft durchdringendes Mistrauen gegen jede Beteiligung der Staatsgewalt am Schulwesen (Stoy, Encyklopädie der Pädagogik, S. 212, nach Wiese deutsche Briefe S. 148—178), dabei aber auf der andern Seite keine Teilnahme von der bürgerlichen Gesellschaft, sondern nur von freien Vereinen. — Die letzteren wirken zum Teil Großartiges, wie die jährlich 20 000 Pf. St. umsetzende British and foreign Society. Aber so trefflich auch diese Vereine im einzelnen wirken, so mangelhaft ist doch im ganzen die Schuleinrichtung, namentlich für die Bildung des niederen Volkes. Die Regierung gewährt der Schulnot gerade für die unterrichtsbedürftigen Klassen mancherlei Abhilfe und bietet nicht unbedeutende Summen, knüpft aber an diese Hilfsleistungen das

Recht der Beaufsichtigung, wie sehr natürlich. Das aber erweckt bei manchen Männern wider die Besorgnis, es möchte der ohnehin schon der Bequemlichkeit zuneigende Sinn des Volkes diese Bequemlichkeit einer bureaukratischen Bevormundung den Mühen des Selfgovernment vorziehen; indes hat man sich trotz dieser widerstreitenden Ansichten allmählich dem Grundsatz der allgemeinen Schulpflichtigkeit genähert, worüber Bd. III, 1018 ff. zu vergleichen ist. In Belgien und Holland müssen die Gemeinden für Volksschulen sorgen, damit die Eltern ihre Kinder in dieselbe schicken können. In Belgien sind die Gemeinden sogar gehalten, allen armen Kindern auf Bitte ihrer Eltern den Unterricht in den Bd. I, 491, aufgezählten Fällen unentgeltlich zu gewähren. Aber soweitgehend auch jene Anordnungen bei ihrer unbestimmten Fassung sind, so wenig sind doch die Eltern oder Angehörigen verpflichtet, die Kinder regelmäßig zur Schule zu schicken, so daß die Erfolge des Unterrichts dadurch wider in Frage gestellt werden, abgesehen davon, daß ein Schulbesuch, für den die Eltern gar nichts zu zahlen haben, in der Regel nicht so wirksam ist, als ein solcher, für den sie ein wenn auch nur geringes Schulgeld zahlen müssen. In Holland thut man alles erdenkliche, um die Kinder der Schule zuzuführen und sie in derselben zu erhalten; gleichwol ist selbst das Unterrichtsgesetz von 1878 nicht soweit gegangen, den Volksschulunterricht für allgemein verbindlich zu erklären (Bd. III, 551).

In Frankreich ist ein Volksschulwesen erst begründet durch das Gesetz vom 28. Juni 1833 infolge des unermüdeten Strebens Guizots und der Begeisterung Cousins für Erziehung zur freien Humanität. Aber die allgemeine Schulpflichtigkeit sprach es nicht aus. Die Frage der allgemeinen Schulpflicht verbindet sich hier, wie freilich auch anderwärts, mit der Frage von der Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts. Beides ist trotz der Gesetzentwürfe von 1880 noch nicht zum Abschluß gelangt, teils wegen der großen Last, welche die Unentgeltlichkeit des Unterrichts dem Staate und den Gemeinden auferlegen würde, teils weil der katholische Klerus der allgemeinen Schulpflicht auf das Heftigste widerstrebt, um sich selbst den Unterricht der Kinder in den von ihm geleiteten freien Schulen zu sichern. Neuerdings ist jedoch das Streben nach der sogenannten Laicisierung des Unterrichts, d. h. nach Entfernung der Kirche aus der Schule, — und hiermit nach dem Schulzwange lebhafter geworden; vgl. Sachse, Die Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts in Frankreich, Preuß. Jahrb. 52, S. 593—603; 53, S. 26—44.

III. Rechtliches. Der unter I. entwickelte Begriff des Schulzwanges als allgemeiner Schulpflichtigkeit enthält „unter einem abstoßenden Namen eins der edelsten Menschenrechte: das der deutschen Nation eigentümliche, ihre Macht und weltgeschichtliche Mission mitbegründende Grundrecht auf eine humane (d. h. jedem Menschen geziemende und für ihn erforderliche) Bildung." Eben deshalb bedarf diese aber insofern noch einer näheren Erklärung, als noch nicht ohne weiteres das Objekt des zu erteilenden Unterrichts, wie die Dauer desselben, ausgesprochen ist. In der Regel wird (vgl. unter II.) näher nur die Zeitdauer dieses Unterrichts angegeben, also vom vollendeten 5. oder 6. bis zum 13. oder 14. Lebensjahre, aber es fehlt noch die sehr wichtige Bestimmung des Unterrichtsmaßes. Man hat daher dieser staatlichen Anordnung in Bezug auf die Zeitdauer den Vorwurf gemacht, daß der Staat, wenn er nur eine bestimmte Zahl von Schuljahren vorschreibe, ohne Rücksicht auf die Ausdehnung des Unterrichts und das schließliche Ergebnis desselben, damit nur eine auf ein äußerliches Merkzeichen berechnete, innerlich nicht begründbare, im einzelnen höchst verschiedene und zufällig wirkende Anordnung träfe. Aber einesteils liegt selbst in dieser Anordnung des Schulbesuchs bis zu einem bestimmten Lebensalter keineswegs ein rein äußerlicher, es liegt auch ein mit der Sache selbst in engerem Zusammenhang stehender Grund; denn das Lebensalter des Kindes bedingt den Beginn der leiblichen und geistigen Befähigung unterrichtet zu werden; ebenso steht mit dem Lebensalter die Reife des Verständnisses und der Bildung, welche die Entlassung des Kindes aus der Schule gestattet, in der Regel in engem Zusammenhange. Andrerseits ist auch die Grenze nicht willkürlich gesetzt, sondern nach vielfacher

und langjähriger Erfahrung dasjenige Alter angenommen, welches für die Konfirmation, d. h. für den Abschluß der kirchlichen Vorbereitung für den Eintritt in die Gemeinschaft der erwachsenen Christen als das im allgemeinen richtige sich bewährt hat, in Preußen früher das vollendete 13., jetzt das 14. Lebensjahr, von dessen Erreichung nur in wenigen besonderen Fällen ein Erlaß gewährt wird. Daher wird denn auch die Konfirmation als der Abschluß der Schulzeit angenommen.

Auch über den Grad der Bildung, welchen das Kind bis dahin erlangt hat, giebt die Befähigung zur Konfirmation einen gewissen Anhalt. Obgleich für dieselbe hauptsächlich nur die religiösen Kenntnisse den Maßstab bilden, so setzen doch diese auch eine gewisse allgemeine geistige Bildung voraus, namentlich die Kenntnis des Lesens und Schreibens, im wesentlichen die elementarsten Kenntnisse. So bestimmt schon in Preußen das Generallandschulreglement vom 12. August 1763, daß die Kinder so lange in der Schule zu halten seien, bis sie nicht nur das Nötigste vom Christentum gefaßt haben und fertig lesen und schreiben, sondern auch von demjenigen Rede und Antwort geben können, was ihnen nach den von den Behörden verordneten und approbierten Vorschriften beigebracht werden soll, was § 2 dieses Reglements noch etwas bestimmter angiebt. Damit bezeichnet der Staat ein bestimmtes Maß von elementarer Bildung als Minimum, ohne welches niemand auferzogen werden dürfe, und sorgt für Errichtung öffentlicher Schulen, in welchen dies erreicht werden kann; damit stellt er eine für alle gleiche, für alle erfüllbare Forderung auf. Auch darf man nicht sagen, es sei das Maß nicht bestimmt genug bezeichnet, wenngleich es sich bei den einzelnen Kindern nach Anlagen und selbst nach äußeren Umständen verschieden gestalten wird. Es ist für die allgemeine Volksschule das Minimum dessen, was sie leisten sollen, im Obigen enthalten, also kein Cirkel, wenn gesagt wird: „es soll niemand ohne diejenige Bildung sein, welche für die allgemeine Volksschule vorgeschrieben ist.“ In Preußen ist dies außerdem in dem Regulativ vom 3. Oktober 1854 und in den allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 genau auseinander gesetzt.

Über diesen Schulzwang hat Rümelin in der Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft, Jahrg. 24, Heft 2, S. 311—332 ausführlich gesprochen und auch gegen Widerspruch seine Ansicht in seinen Reden und Aufsätzen (Neue Folge 1881 S. 473—506 aufrecht erhalten. Er bezeichnet den Schulzwang „als ein allgemeines Menschen- und Grundrecht der Jugend auf Bildung und Unterricht nur von Seite des individuellen zum Schutz dieses Rechtes erforderlichen Zwanges gegen Dritte.“ Wie der Verfasser seinen Aufsatz in eine der Staatswissenschaft gewidmete Zeitschrift niedergelegt hat, so ist es auch hauptsächlich der Standpunkt dieser Wissenschaft, von dem aus er den Gegenstand betrachtet und beurteilt, während er das bei der Ausbildung der Jugend so wichtige erziehliche Moment zurückstellt, wenig, jedenfalls nicht in dem für unsern Standpunkt erforderlichen Maße berücksichtigt. Er stimmt zwar mit der Forderung des Staates überein, daß ein jedes Kind als eins seiner Glieder ein bestimmtes Maß elementarer Bildung sich aneigne, und hält diese Forderung für vollständig berechtigt; aber in Rücksicht auf die Angehörigen der Kinder, welchen dadurch eine Pflicht und eine Beschränkung der freien Verfügung über ihre Kinder, namentlich ihrer Arbeitskraft auferlegt wird, die ihnen oft sehr schwer fällt, verlangt er eine andere Anordnung, dieses Maß der Bildung oder der Kenntnisse zu bestimmen und schlägt deshalb vor, es solle jedes Kind aus der Schule entlassen werden, sobald es das vom Staate bestimmte Maß von Kenntnissen nachgewiesen habe; dieser Nachweis solle durch eine Prüfung der Bezirksschulinspektoren festgestellt werden. Dieser Schulbildung solle sich sodann ein Fortbildungsunterricht von etwa vier bis sechs wöchentlichen Unterrichtsstunden bis zum Eintritt ins bürgerliche Leben anschließen. — Von der Ausführung dieses Vorschlages erwartet er im Vergleich zu dem bisherigen Verfahren folgende Vorteile: „Von den meisten Kindern könne das jetzt geforderte Maß von Kenntnissen schon nach einem Schulbesuch von 4—5 Jahren erreicht werden, während man bisher

dazu 8 Jahre verlangt habe; es werde dadurch ein Wetteifer sowol zwischen Schülern derselben Schule, als zwischen den Lehrern verschiedener, besonders benachbarter Schulen entstehen, der noch dadurch erhöht werden könne, für die einen, wie für die andern, daß man die Prüfung der Schüler verschiedener Schulen zusammen vornehme. Es würde so der Trägheit, dem Unfleiße der Schüler entgegengearbeitet, die ohnehin schwer zu kontrollierenden Schulversäumnisse verhindert, wenigstens gemindert; es werde der Lässigkeit und Pflichtversäumnis der Lehrer gesteuert u. s. w.

Diesem Vorschlage Rümelins ist in seiner Gesamtheit entgegenzustellen, daß der ganze Unterricht der Volksschule dadurch veräußerlicht, die Lehrer getrieben werden könnten, darauf hinzuarbeiten, ihren Schülern nicht eine ausreichende geistige Entwickelung und Verstandesreife, sondern nur ein Maß äußerlich angeeigneter und leicht nachweisbarer Kenntnisse zu verschaffen, überhaupt ihre Schüler mehr abzurichten, als zu unterrichten. Daß auch bei dem gegenwärtigen Verfahren die erworbenen Kenntnisse bei manchen, ja bei vielen Kindern äußerlich bleiben, kann nicht als Einwand dagegen geltend gemacht werden; denn dieser Übelstand hängt natürlich nicht von der jetzigen Einrichtung, sondern von äußeren Umständen in einzelnen Fällen ab. Wenn aber der ganze Unterricht veräußerlicht wird, so verliert er durchaus seinen volksbildenden und erziehlichen Einfluß, der sich zwar nicht so handgreiflich nachweisen läßt, als bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten, aber von unendlicher Wichtigkeit — gerade in Betreff der niederen Volksschichten — für die Wolfahrt des Staates und die sittliche Haltung seiner Bewohner ist. Die Schulkinder bilden nicht allein dies nächste Geschlecht der Staatsbürger, sie üben auch — richtig in der Schule unterrichtet und erzogen — gar häufig einen bessernden Einfluß auf die Eltern aus. Sehen wir aber auf die Einzelheiten dieses Vorschlages, so treten uns noch mehr Bedenken entgegen: wieviel Misliches hat die Vereinigung der Kinder aus mehreren Schulen, namentlich aus Volksschulen, zu einer gemeinsamen Prüfung! Es werden dabei alle besonderen Eigentümlichkeiten, welche in den Schülern, in der Schule, in den Lehrern liegen, ganz unberücksichtigt gelassen; ebendeshalb wird eine gerechte und gleichmäßige Beurteilung der Schüler sehr schwierig, unbillige Urteile im einzelnen gar nicht zu vermeiden sein. Für die Lehrer wird die weitere Folge sein, daß die einen unverdient herabgesetzt, in ihrer Lehrerthätigkeit gehemmt und in ihrer Berufsfreudigkeit gestört, andere eitel und stolz gemacht und zu einer schädlichen, sogar zur Vernachlässigung führenden Selbstüberhebung verleitet werden. In die Schulen wird dadurch ein Stachel des Ehrgeizes und des Strebens nach äußerem Scheine gelegt, der einer gesunden Entwickelung der geistigen Kräfte nicht förderlich sein kann, einer erziehlichen Einwirkung auf die Herzen der Kinder geradezu hinderlich werden muß. Aber auch abgesehen von den nachteiligen Folgen einer solchen Vereinigung mehrerer Schulen zu einer gemeinsamen Prüfung, die ja noch nicht notwendig mit jenem Vorschlage Rümelins verbunden ist, muß es bedenklich erscheinen, den Austritt aus der Schule allein von einem gewissen Maße der Kenntnisse abhängig zu machen. Erstlich würde eine solche Einrichtung den ärmeren Eltern, zu deren Gunsten sie besonders gemacht werden soll, am wenigsten zu gute kommen, weil deren Kinder durch natürliche Hindernisse am meisten an dem regelmäßigen Schulbesuche gehindert sind und daher durchschnittlich am langsamsten das Ziel erreichen, mithin länger in der Schule zurückgehalten werden würden, während die die Schule regelmäßig besuchenden Kinder wolhabender Eltern, die überdies daheim mancher Förderung ihrer Kenntnisse sich zu erfreuen haben, das vorgeschriebene Ziel rascher erreichen können, ohne daß bei ihnen oder ihren Eltern auch nur das Verlangen vorhanden wäre, den Schulunterricht früher abzuschließen. — Sodann würde seitens derjenigen Eltern, welche die Arbeitskraft ihrer heranwachsenden Kinder etwa vom 10. oder 11. bis 13. oder 14. Jahre zu eignem wie der Kinder Unterhalt bedürfen, ein fortwährendes Drängen und Verlangen entstehen, die Kinder so frühzeitig als möglich aus der Schule entlassen zu sehen, unter dem Hinweis oder wenigstens unter dem Vorgeben, daß sie die für ihren Beruf und Stand erforderlichen Schulkenntnisse schon besäßen, und was etwa

noch fehlte, sich leicht in dem noch folgenden Fortbildungsunterricht ergänzend aneignen könnten. Diesem Drängen gegenüber würde es vergeblich sein, den Eltern von dem zu geringen Maße derselben eine hinreichende Überzeugung zu verschaffen, wie denn überhaupt eine genaue Bestimmung und ein klarer Nachweis derselben durch eine Prüfung nicht so leicht sein dürfte. Dagegen läßt sich die Höhe eines bestimmten Lebensalters leichter abgrenzen und leichter zur Anerkenntnis bringen, mag sie auch zunächst nur als eine äußere Bestimmung erscheinen. Endlich muß gefragt werden, ob sich denn die äußeren Nachteile, welche den ärmeren Volksklassen aus dem länger ausgedehnten Schulbesuche ihrer Kinder entstehen, nicht auf andere, für die Erziehung der Kinder weniger nachteilige Weise beseitigen oder wenigstens vermindern lassen. Als die bedeutendsten Nachteile dieser Art würden die längere Zahlung des Schulgeldes und die Entbehrung der schon verwendbaren Arbeitskraft der Kinder von den Eltern empfunden werden. Aber wirklich bedürftigen Eltern wird die Zahlung des Schulgeldes in der Regel ganz oder teilweise erlassen. Zur Milderung des zweiten Nachteils sind von den Behörden bereits verschiedene zweckmäßige Anordnungen getroffen. Es wird die Unterrichtszeit für solche Kinder teils überhaupt, teils in denjenigen Jahreszeiten, in welchen sie am besten zur Arbeit verwandt werden können, abgekürzt, so daß also der Unterschied zwischen derselben und der von Rümelin für den Fortbildungsunterricht in Anspruch genommenen Zeit sich auf etwa 4—6 wöchentliche Stunden beschränken würde. Es wird ferner die so abgekürzte Unterrichtszeit in die frühesten Morgenstunden verlegt, so daß für die ganze übrige Tageszeit die Kinder zur Arbeit verwendbar sind; es werden die Schulferien in die Zeit der Korn- und Kartoffelernte, der Weinlese u. s. w. je nach den verschiedenen Örtlichkeiten verlegt; es wird endlich für gewisse dringende Fälle zeitweilige Befreiung vom Unterricht erteilt. — So werden die aus der Ausdehnung des Schulbesuches für gewisse Volksklassen entstehenden Nachteile gemildert, die damit verknüpften Vorteile gewahrt. Unter diesen stellen wir voran die durch den längeren Schulbesuch gesteigerte sittliche Ausbildung, die befestigte sittliche Reife aber gewährleistet auch das Festhalten der intellektuellen Entwickelung und der bis dahin erworbenen elementaren Kenntnisse, während die Annahme nahe liegt, daß ein Kind, welches mit dem 10. oder 11. Jahre die notdürftigsten elementaren Kenntnisse sich angeeignet und durch eine Prüfung nachgewiesen hat, und darauf hin aus der Schule entlassen ist, bis zum 14. Jahre, dem Alter der Konfirmation, dieselben leicht wider verliert. Zwar sollen nach demselben Vorschlage solche Kinder durch einen Fortbildungsunterricht von 4—6 wöchentlichen Stunden weiter gefördert werden; aber wer es weiß, wie schwer es hält, den regelmäßigen Schulunterricht der Kinder aus den niederen Volksschichten zu erzwingen, der wird auch leicht einräumen, daß jener Fortbildungsunterricht noch viel unregelmäßiger besucht werden und die Kinder nicht einmal vor dem Vergessen des schon Erworbenen bewahren wird. Schließlich müssen wir noch darauf hinweisen, daß in Rümelins Vorschlage ganz unbeachtet gelassen ist, welch ein wichtiger und heilsamer Schutz in dem allgemeinen Schulzwange indirekt zum Besten der körperlichen Entwickelung und Gesundheit gerade der ärmeren Kinder ausgeübt wird, namentlich in denjenigen Gegenden und Ortschaften, in welchen sich Fabriken befinden. Gerade von den Fabrikarbeitern wird der Schulzwang ihrer Kinder gewöhnlich am übelsten empfunden: die Kinder sollen ihnen durch Teilnahme an der Fabrikarbeit mitverdienen helfen. Allein die neuere Gesetzgebung tritt mit Recht der zu frühzeitigen Anstrengung der Kinder entgegen.

**Gottschick † (Schrader).**

Zusatz. Rümelin leitet das Recht des Schulzwangs aus dem allgemeinen Schutz- und Obervormundschaftsrecht der Staatsgewalt über alle minderjährigen und unselbständigen Personen ab, indem es nicht dem Eigennutz oder der Indolenz und Unwissenheit der Eltern überlassen bleiben könne, ein bildungsfähiges und zu produktiver Arbeit noch ungeeignetes Lebensalter des Kindes unbenützt vorübergehen zu lassen, der Staat vielmehr ein Recht des Kindes auf eine zur Erfüllung der allgemeinen und besondern Lebenszwecke

nützliche oder notwendige Ausbildung seiner geistigen Kräfte zu vertreten und zu schützen habe. Er verwirft dagegen die Begründung jenes Zwangsrechts gegen die Eltern aus dem Gesichtspunkt, daß der moderne Staat intelligente Bürger bedürfe, indem daraus vielmehr nur die Aufgabe des Staats folge, auf indirektem Wege zur Benützung der dargebotenen Unterrichtsgelegenheiten aufzumuntern. Es scheint mir nicht von entscheidendem Werte zu sein, ob nur das erste oder auch das zweite Princip zur Begründung jener Verpflichtung zugelassen wird, und ich glaube daher diese Erörterung umgehen zu können. Denn aus dem einen wie aus dem andern folgt nichts weiter, als die Pflicht des Staates, für Gewährung einer angemessenen Elementarbildung an alle Kinder zu sorgen, und die Schwierigkeit beginnt erst bei der Präcisierung eben dieses Begriffs. R. sagt: es sind „etwa diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, welche die Grundlage der allgemeinen menschlichen Kultur ausmachen und zum Fortkommen in der bürgerlichen Gesellschaft unerläßlich sind," d. h. eben dasjenige, „was in den Volksschulen betrieben zu werden pflegt," oder „das für die Volksschule vom Staat aufgestellte Lehrziel." Gegen diese Bestimmungen habe ich nun gleich zuerst Bedenken. Schulkenntnisse und Schulbildung sind keine Wechselbegriffe. Jene Kenntnisse und Fertigkeiten mehr formaler Natur sind allerdings die Grundlage der Bildung, sofern sie den Weg erschließen, auf dem man zu den von der Menschheit erworbenen Schätzen der Bildung — durch das Lesen von Gedrucktem und Geschriebenem — gelangen kann, und wer die Fibel und die Bibel liest, steht eben damit schon unglaublich hoch über der Barbarei; allein Kenntnisse sind doch noch nicht Bildung, auch Fertigkeiten nicht, sofern man eben darunter jene technischen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens u. dgl. versteht, welche die Schule gewährt. Ich kann mich hierüber auf die Erörterung beziehen, welche der Artikel Bildung enthält, sowie auf Roth, Kleine Schriften I, 343 ff. Rümelin erkennt das zwar insofern selbst an, als er im gleichen Zusammenhang mit jenen Kenntnissen und Fertigkeiten „elementare Bildung" verlangt; allein da diese nach seinem Vorschlag nur eben durch eine Schulprüfung ermittelt werden soll, so beschränkt er den Begriff doch wider auf Kenntnisse und Fertigkeiten. Die Volksschule soll aber wirklich Bildung gewähren und sie gewährt sie auch, teils mittelst gewisser Kenntnisse und Fertigkeiten als eine Frucht derselben, teils durch Gewöhnung und Zucht*). Die erstrebten Kenntnisse aber, die zu der Frucht der Bildung mitwirken sollen, gewinnt die Masse der Volksschüler nicht in raschem Fluge, nicht durch blitzartiges Lernen, sondern durch Arbeit, manchmal recht angestrengte Arbeit, unter viel Aufwand von Geduld von seiten des Lehrers in der Schule. Allerdings geht die Einsicht in eine bisher verschlossen gewesene Wahrheit dem Geiste oft mit einem male auf; aber bis er auf dem Punkte angelangt ist, wo der Blitz der Erkenntnis einschlägt, muß er manchmal auch falsche Wege versuchen und allerlei Hindernisse aus dem Wege räumen, und um die Folgerungen aus einer solchen Erkenntnis zu ziehen und sie mit dem bisherigen Wissen auszugleichen, ist gewöhnlich mühsame Arbeit erforderlich. Einzelne Erkenntnisse aber haben wenig Wert, wenn sie nicht verarbeitet und miteinander in Zusammenhang gebracht werden, so daß sie nicht bloß das Gedächtnis füllen, sondern auf das geistige Leben überhaupt Einfluß gewinnen und sofern sie ethischer Natur sind, die Gesinnung bestimmen; Erkenntnisse, wie sie der Glaubenslehre, der biblischen, der weltlichen Geschichte entspringen, werden erst dann lebendig, wenn sich das Urteil des Individuums über die im Leben vorkommenden Dinge und handelnden Personen sowie das eigene Thun danach richtet. Die anderartigen Erkenntnisse aber, wie z. B. die Lehren der Arithmetik, erhalten ihren Hauptwert für die Volksschüler erst durch die Anwendung auf eine Menge von manigfaltigen Beispielen, durch methodisch geleitete und lange fortgesetzte Einübung. Ebenso müssen jene vor-

*) So stellt das württembergische Schulgesetz von 1836, Art. 1, religiös-sittliche Bildung als Zweck der Volksschule voran und läßt dann erst „Unterweisung in den für das bürgerliche Leben nötigen allg. Kenntnissen und Fertigkeiten" folgen.

bereitenden Fertigkeiten des Lesens und Schreibens durch lange Übung in der Weise mechanisch werden, daß die sinnlichen Organe sie vollziehen, ohne daß der Geist eine besondere Aufmerksamkeit darauf zu richten hat, so wenig als der im Gehen begriffene Mensch auf die Thätigkeit seiner Beine, der Klavierspieler auf die Thätigkeit seiner Finger beim Spiel besonders zu achten braucht. Alle diese Übung aber verlangt Zeit und zwar viel Zeit.

Als zweites Bildungsmittel der Volksschule nannte ich oben Gewöhnung und Zucht. Schon indem der Schüler sich gewöhnt, seine Gedanken in die Zucht des Unterrichts zu geben, und seine Aufmerksamkeit nötigt, die Richtung zu nehmen, welche der unterrichtende Lehrer ihr anweist, indem er an den Aufgaben der Schule sein Nachdenken und seinen Fleiß übt, läßt er ein wichtiges sittlich bildendes Moment an sich wirken. Wenn er aber dann weiter lernt, seine subjektive Willkür der allgemeinen Schulordnung zu unterwerfen, sich als Glied einer größeren Gemeinschaft zu fühlen, an deren gemeinsamem Thun er sich zu beteiligen, welchem der einzelne willig zu dienen hat, wenn er dem Lehrer gehorsam ist und sich so dem Einfluß der Persönlichkeit eines Mannes hingiebt, die ihm durch Überlegenheit des Geistes und Charakters doch imponieren soll, so ist damit für seine sittliche Bildung Bedeutendes gewonnen, die häusliche Erziehung in förderlicher Weise ergänzt, vielleicht zuweilen korrigiert, und auch die Zuchtmittel im engeren Sinne, welche etwa zu Erreichung dieses Ziels in Anwendung kamen, sind nicht vergeblich gewesen. Solche Gewöhnung und Zucht aber will ihre Zeit haben, je länger sie wirksam war, desto nachhaltiger sind durchschnittlich ihre Resultate. Es braucht die Elementarbildung im allgemeinen, wenn sie diesen Namen verdienen soll, längere Zeit zum Reifen.

Es liegt schon in dem Obigen, warum ich den weiteren Schluß Rs., wer sich über die Erreichung des Lehrziels der Volksschule als das obligate Minimum der Bildung ausweisen kann, an den können keine weiteren Anforderungen unter diesem Titel erhoben werden, nicht für richtig halten kann. Ich muß die Möglichkeit jenes Nachweises bestreiten. Schon in dem Fall, wenn man nur auf Kenntnisse sieht, hat die Aufstellung eines festen Prüfungsprogramms ihre großen Schwierigkeiten, wie viel mehr, wenn nicht nach den Schulkenntnissen allein, sondern auch nach der Schulbildung gefragt wird; daß beide Begriffe sich nicht decken, vielmehr diese von jenen zu unterscheiden ist, fühlt jeder, daß sie in demselben Individuum in ungleichem Maße vorhanden sein können, ist unzweifelhaft; aber sie zu definieren, also auch sie bei einer Prüfung heraus zu finden, ist bekanntlich — man vergleiche die Untersuchungen Haubers in dem oben genannten Artikel — sehr schwer. Kenntnisse lassen sich, wenn die Aufstellung jenes Programms gelungen ist, am Ende ermitteln (freilich durch eine Prüfung an einem ungewohnten Ort bei blöden Bauernkindern sehr schwer); aber wenn es sich um den Wert dieser Kenntnisse für die Bildung handelt, so erheben sich erst die eigentlichen Schwierigkeiten: wie will man in der notwendig kurz zugemessenen Zeit der Prüfung die vergänglichen Resultate des äußerlichen Abrichtens und Drillens der auf den Schein arbeitenden Eitelkeit von den Früchten gründlichen Unterrichtes und stillen treuen Fleißes, die schnellgetriebenen, aber auch ohne Früchte abfallenden Blüten von den natürlichen mit Fruchtansatz unterscheiden, wie sich von den Erfolgen der erziehenden Thätigkeit der Schule überzeugen? Einer unserer erfahrensten Schulinspektoren sagt: bei einer solchen Prüfung würde der leicht, weil äußerlich auffassende Kopf, bei dem nichts in die Tiefe geht, vor den langsamer, aber tiefer auffassenden Schülern bestehen, die doch in der Hauptsache nicht bloß den sittlichen, sondern auch den intellektuellen Kern unserer Schulen bilden. Und während jetzt diejenigen Lehrer am meisten geschätzt werden, die einen recht zahlreichen guten Mittelschlag und möglichst wenige Nachzügler in ihren Klassen haben, würden alsdann diejenigen den Vorzug haben, welche viele Schüler unter die besten brächten, unbekümmert um die Zurückbleibenden, mit denen keine Ehre aufzuheben wäre.

Wenn denn also eine auch nur einigermaßen zweckmäßige Prüfung der Bildungs-

reſultate der Volksſchule nicht möglich iſt, ſo kann man auch die Dauer der Schulpflichtigkeit von einer ſolchen nicht abhängig machen, ſondern muß es vielmehr als ein richtiges Verfahren erkennen, daß man überall, wo man den Grundſatz der allgemeinen Schulpflichtigkeit in einem Staat durchgeführt hat, von der Beſtimmung der Schulzeit, nicht des Lehrziels ausgegangen iſt. Und zwar haben unſere Altvordern, wie mir ſcheint, indem ſie die Periode der Schulpflichtigkeit auf 7—8 Jahre ſetzten und dieſelbe durch das vollendete 10. Lebensjahr ungefähr halbierten, einen richtigen praktiſchen Takt bewieſen: die Schulpflichtigkeit beginnt demgemäß mit der eigentlichen Schulfähigkeit und ſchließt zu einer Zeit, da die Schule ihre notwendigſte Arbeit erfüllt haben kann und das praktiſche Leben ſeine Anſprüche auf den Schüler geltend macht. Indem man aber jenes Maß der Schulzeit verlangte, konnte man hoffen, daß der Mittelſchlag der Schüler eine befriedigende Schulbildung erreichen würde, die ſchwachen wenigſtens eine notdürftige, die begabteſten eine erfreuliche, über die Durchſchnittsſtufe ziemlich hinausragende, und bei dieſen drei Stufen war für eine allmählich den inneren und äußeren Fortſchritten im Schulweſen entſprechende Erhöhung Raum gelaſſen. Die Aufſtellung eines Minimums von Kenntniſſen dagegen würde zur Folge haben, daß die in der Prüfung mit Not beſtehenden Schüler dennoch entlaſſen würden, während ſie in ein paar weiteren Schuljahren es noch zu einem beſſeren Reſultat hätten bringen können; die wolbeſtandenen aber, die in 2—3 Jahren einen höheren Grad der Bildung hätten erreichen können, würden um dieſen Vorteil verkürzt. Dieſe Verkürzung wäre aber um ſo bedauerlicher, weil ſie die Jahre träfe, in welchen das nahende Jünglings- und Jungfrauenalter durch erhöhte Empfänglichkeit, durch Erweiterung des Geſichtskreiſes und des Intereſſes, durch Erwachen der höheren Vermögen des Geiſtes und Gemüts, namentlich des ſelbſtändigen Urteils und der Phantaſie ſich ankündigt, die Fortſchritte der Schüler raſcher werden, die Früchte des Lernens erfreulicher. In dieſe Zeit, die zweite Hälfte des ſchulpflichtigen Alters, fallen daher auch in einer woleingerichteten Schule überwiegend die materiell bedeutenderen Unterrichtsfächer; nachdem die Schüler in der erſten Hälfte der Schulzeit, die noch dem Kindesalter angehört, vorzugsweiſe die Grundlage der techniſchen Fertigkeiten ſich angeeignet haben, ſind ſie nun auch für die ſchwierigeren und höheren Aufgaben reif, der Religionsunterricht kann tiefer gehen, der vom Leſebuch dargebotene Stoffreichtum kann ausgebeutet und zur Ausdehnung des Horizonts benützt, die bloßen Aufſchreibübungen können in Aufſatzübungen übergeleitet werden u. ſ. f., und zwar kommt dieſer Unterricht der Mehrzahl der Schüler auch da zu gut, wo dem Vorrücken eine Prüfung vorangeht, da der Lehrer bei einem wackeren, aber blöden Schüler, der etwa minder gut beſtanden iſt, ſein wolbegründetes, günſtigeres Urteil über denſelben geltend machen kann. Eine wolorganiſierte Volksſchule hat ja doch ihre Stufen, deren Lehrplan der betreffenden Altersklaſſe angepaßt iſt; wer die von der Schule erſtrebte Bildung ſich vollſtändig aneignen will, muß die oberſte Stufe derſelben erreicht haben, das Überſpringen einer Stufe aber wird nur in ſeltenen Fällen ohne Nachteil möglich ſein. Dieſe Rückſicht hauptſächlich legt mir die Beſorgnis nahe, die Ausführung des R.ſchen Vorſchlags möchte thatſächlich zur Folge haben, daß die Bildung im Volk im allgemeinen herabgedrückt und die Wertſchätzung der Schule unter demſelben gemindert würde; ja es könnte ſich unter den beſſeren im Volke ſelbſt eine bedenkliche Oppoſition gegen die Schmälerung der ihm beſtimmten Schulbildung erheben.

Aber kann man nicht ſagen: eben aus den geſteigerten Aufgaben der letzten Schuljahre folgt, daß der Staat den begabteren mehr aufnötigt, als was er von ihnen zu verlangen berechtigt iſt? Ich glaube: Nein. Der Vater iſt verpflichtet, ſeinem Kinde eine angemeſſene Bildung zu verſchaffen (Preuß. Allg. L.R. II, 12 § 43. „Der Vater muß dafür ſorgen . . ., daß das Kind den nötigen Unterricht, nach ſeinem Stande und Umſtänden, erhalte"); dieſe Angemeſſenheit hat ſich nach den äußeren und inneren Bedingungen, alſo teils Stand und Vermögen, teils Fähigkeit und Neigung zu richten; der hochgeſtellte Vater verletzt ſeine Pflicht, wenn er ſeinen Sohn in die niederſte Volks-

ſchule ſchickt, dem Unbemittelten kann man nicht zumuten, für ſeinen Knaben eine Schule mit hohem Schulgeld zu wählen; hat er aber einen Sohn von ausgezeichneten Gaben, für den er in einer höheren Schule eine Freiſtelle und Stipendien erhalten kann, ſo iſt er verpflichtet, ihm dieſe Bahn zu öffnen. Nun iſt innerhalb der Volksſchule ebenfalls noch eine Stufung: das angemeſſene Bildungsziel für die ſchwachbefähigten Schüler iſt ein anderes als für die wolbefähigten, aber beide werden ihr Ziel erreichen können innerhalb der Schulzeit, wie ſie jetzt vom Staate vorgeſchrieben iſt, der erſtere mit Mühe, vielleicht ohne bis in die oberſte Abteilung zu gelangen, der zweite mit Leichtigkeit als einer, der in der vorderſten Reihe ſteht; dieſe Möglichkeit, das höhere, d. h. in dieſem Fall das angemeſſene Bildungsziel zu erreichen, darf der Vater eines begabten Kindes nicht unbenützt laſſen, alſo darf auch der Staat als Obervormund das nicht zugeben.

Aber eben hier liegt nun für R. der entſcheidende Gegengrund gegen das bis jetzt geltende Syſtem, darin nämlich, daß begabte und unbegabte Schüler die gleiche Zeit auf den Schulbänken abſitzen müſſen, ſofern dies zur Folge habe, daß es an einem wirkſamen Impuls für Lehrer, Eltern und Schüler, an einem nahen Ziele, an einem treibenden Motiv zur Anſtrengung fehle; dadurch werde die Volksſchule innerlich gelähmt und zu einem ſchwerfälligen, ſtagnierenden Inſtitut herabgedrückt, daraus erklären ſich hauptſächlich die geringeren Leiſtungen der Volksſchule im allgemeinen, das im großen und ganzen ſtattfindende Misverhältnis zwiſchen der auf das deutſche Volksſchulweſen verwendeten Zeit und Arbeitskraft und dem kleinen Reſultat an wirklicher Volksbildung. Dieſes Urteil ſcheint mir in der Allgemeinheit, wie es ausgeſprochen iſt, zu hart; in manchen Fällen mag es zutreffen, aber ich weiß auch, daß es nicht wenige Volksſchulen giebt, deren Leiſtungen erfreulich ſind, und zweifle deswegen, ob die ungenügenden Leiſtungen anderer ſich vorzugsweiſe aus dem obigen Grunde erklären laſſen, der, wenn er von ſolcher Wichtigkeit wäre, wie R. annimmt, in allen Schulen dieſe Wirkung haben müßte. Vielleicht kommt die Lähmung von dem geiſtig unentwickelten Zuſtand her, in welchem ſehr viele Kinder aus den niederen Volksſchichten der Schule übergeben werden, von der allzugroßen Schülerzahl, zu deren Überwindung nur ein beſonders tüchtiger Lehrer ſtark genug iſt, von mangelhafter Organiſation, wenn die Abteilungen und ihre Unterrichtsaufgaben nicht gehörig geſchieden ſind, von Mangel an Geſchick bei einzelnen Lehrern, mehrere Abteilungen wirklich nebeneinander zu beſchäftigen, von Mangel an Liebe zur Jugend, an Pflichttreue, an Elaſtizität und lebendigem Eifer bei anderen, überhaupt von ungenügender Tüchtigkeit bei einigen, vielleicht manchen Lehrern, die ſich zum Teil aus den geringen Beſoldungen der Stellen erklärt und ähnlichen. Es mag Schulen geben, auf denen wirklich der geiſtige Tod mit bleiernen Schwingen laſtet; aber den Umſtänden, in welchen dieſes am meiſten ſeinen Grund zu haben pflegt, vermag „kein Geſetz, kein Princip und keine Inſtruktion abzuhelfen".

Es fehlt aber auch nicht ſo ſehr an Reizmitteln zum Lernen, wie bei dieſer Klage vorausgeſetzt wird: ich finde denn doch, daß das Lernen, das Fortſchreiten in Wiſſen und Können an ſich ſchon die meiſten Schüler freut; es entſteht faſt von ſelbſt ein Wetteifer unter den zuſammen Lernenden, Anerkennung und Lob ſteigern das Beſtreben, namentlich wenn ſie bei beſonderen Gelegenheiten, Prüfungen ꝛc. ausgeſprochen werden, die Lokation wirkt, manchmal nur zu ſehr, in der gleichen Richtung; das Vorrücken von einer Klaſſe in die andere iſt zugleich ein Aufſteigen von einer Stufe zur anderen, das neue Fächer oder eine andere Behandlung der bisherigen, und damit neue Ermunterungen des Lerneifers mit ſich bringt. R. will nun alſo dieſe Motive bedeutend verſtärken, indem er von dem Beſtehen einer vom 11. Jahre an geſtatteten Prüfung durch den Bezirksſchulinſpektor die Abkürzung der Schulzeit, die Entlaſſung aus der Schule abhängig macht. Ich habe oben dargethan, warum ich gegen die Abkürzung der Schulzeit ſtimme, und zugleich die Gründe gegen die Prüfung entwickelt, durch welche ſie bedingt ſein ſoll. Ich füge zu dem Früheren hier noch hinzu: Mit der Abkürzung der regel-

mäßigen Schulzeit wird für die Jugend der Volksschule auch die geordnete Beschäftigung mit geistigen Dingen abgekürzt und sie wird damit um das Stück Poesie, das in dem normalen Schulleben liegt, — man denke nur an die Bibel und das Lesebuch, in welches sich die Schüler der letzten Schuljahre mehr und mehr hineinleben — ärmer gemacht. Für ihre sittliche Bildung könnte es wol nicht anders als nachteilige Folgen haben, wenn ein Teil der Jugend ein paar Jahre früher von Schule und Schulpflicht losgesprochen würde; ich erinnere nur an die Erfahrungen, die man jetzt und schon lange her mit der zügellosen ledigen, vom Schulzwang ledigen Jugend macht; auch in dieser Beziehung ist es eine wahre Wolthat, daß die nach der gegenwärtigen Einrichtung letzten Schuljahre noch unter der Zucht der Schule stehen, deren sittliche Atmosphäre durchschnittlich doch eine günstigere sein wird, als in der den Schüler nachher erwartenden Umgebung, in welcher Roheit, ungebrochener Eigenwille und wie die bösen Mächte sonst noch heißen, nur zu oft die Herrschaft führen. Einer gesunden körperlichen Entwickelung aber kämen diese Jahre, deren Ertrag für die geistige nach den obigen Nachweisungen geschmälert würde, in den meisten Fällen doch nicht zu gute; sie würde vielmehr infolge der Überbürdung mit körperlicher Arbeit unzähligemal verkümmert werden. Die jetzige Einrichtung hat auch die humane Seite, daß gar viele Kinder wenigstens während der Stunden, die sie in der Schule zubringen, sitzen dürfen und vor der zu frühen und übermäßigen körperlichen Anstrengung, vor schonungsloser Ausnützung geschützt sind, und dies ist nicht etwa nur für die Kinder der Armen, sondern auch für die der Wolhabenden nicht zu unterschätzen.

R. macht aber selbst dem bisherigen Princip eine Konzession. Um das bildungsfähige Alter von der früheren Entlassung bis zur bisherigen Grenze der Schulpflichtigkeit zu benützen und das Vergessen der erworbenen Kenntnisse zu verhüten, d. h. also aus Gründen der Zweckmäßigkeit, nicht in der Konsequenz des aufgestellten Prinzips, schlägt er vor, die Schüler sollen in der genannten Periode zum Besuch einer Repetier- und Fortbildungsschule in 4—6 wöchentlichen Stunden angehalten werden. Dies Auskunftsmittel halte ich für unzulänglich. In 4—6 Stunden könnten höchstens die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten erhalten, nicht aber erweitert und fortgebildet werden, ja es ist zu fürchten, daß auch diese neben den Arbeiten ganz anderer Art, welche von der Entlassung aus der eigentlichen Schule an die jungen Leute vorwiegend in Anspruch nehmen, ihr Interesse erregen, ihre Aufmerksamkeit beschäftigen würden, sich allmählich wider verlieren und in Vergessenheit geraten würden; rasch erworbene Kenntnisse werden, wie R. selbst anerkennt, in der Regel noch nicht zum unverlierbaren Eigentum geworden sein, vielmehr wird, was in kurzer Zeit gelernt ist, in ebenso kurzer Zeit auch wider vergessen; Fertigkeiten, welche nicht mehr oder nur noch wenig geübt werden, verlieren sich in erschreckend kurzer Zeit wider, wenn vollends die Geschmeidigkeit der Organe durch harte Arbeit bis zur Steifigkeit vermindert wird. Die Schule, welche solche junge Leute doch noch besuchen müßten, könnte also nicht zur Fortbildungsschule werden und damit fiele auch ein bedeutender Reiz zum Besuch derselben weg und der Kampf mit den Schulversäumnissen würde um so schwieriger, weil der Schüler durch die Prüfung sich das Entlassungszeugnis erworben hätte. Dann erst wäre die Schule eine Last ohne jeglichen Erfolg, eine Last, die für Filialistenkinder durch den zeitraubenden und ermüdenden Gang um der einen Schulstunde willen unerträglich würde *).

*) Es dürfte von Interesse sein, aus der oben angeführten Schrift von Böhmert (S. 76—90) hervorzuheben, daß die Züricher Kommission, welche aus Industriellen, Schulmännern, Geistlichen zusammengesetzt war, besonders auch die Frage eingehend diskutiert hat, ob die Kommission eine Verlängerung der Schulzeit der Kinder um 2 Jahre, bis zum vollendeten 14. Lebensjahre, beantragen solle. Für und Wider wurde dabei gründlich besprochen und das Ergebnis war, daß sich die Mehrheit der Kommission für Bejahung der gestellten Frage, also für Verlängerung der Schulpflichtigkeit auf 8 Jahre aussprach. Ich darf nicht so viel Raum in Anspruch nehmen, als ein vollständiger Auszug aus dieser Diskussion verlangen würde, und ver-

Ich unterlasse es, auf die untergeordneten Punkte des R. schen Vorschlages einzugehen, das Mislige der Kollektivprüfungen mit ihren Zufälligkeiten und Ungerechtigkeiten, die Verpflanzung der Examenstreibjagd auch in die Volksschule noch weiter auszuführen und die die Ansprüche der Kirche betreffenden Erörterungen zu würdigen, da dies alles für den Kern des Vorschlages nicht entscheidend ist. Ebenso begnüge ich mich damit, Fragen wie die: ob nicht das Vorrücken von einer Klasse, von einer Abteilung in die andere in allen Schulen regelmäßig an eine Prüfung geknüpft werden sollte, damit die oberen Klassen und Abteilungen nur wirklich geförderte Schüler enthielten, mit denen selbst in weniger Zeit mehr geleistet werden könnte, sodann ob nicht über die Abkürzung der Schulzeit für die Kinder aus armen Familien unter bestimmten Bedingungen aus Humanitätsrücksichten und ohne Verkümmerung ihres Rechtes auf angemessene Schulbildung feste Anordnungen getroffen werden könnten, dem Nachdenken derjenigen zu empfehlen, welchen in Sachen des Volksschulwesens ein technisches Urteil zusteht. Das glaube ich aber zum Schlusse aussprechen zu müssen, daß dem R. schen Vorschlag nach meinem Dafürhalten manches Wahre zu Grunde liegt, daß R. tiefliegende Schäden mit scharfem Blick erkannt und mit aufrichtiger Wahrheitsliebe aufgedeckt hat. Wer mit der Schule zu thun hat, wird darin eine Mahnung erkennen, über die Mittel zur Heilung nachzudenken, und zu dem Fortschritt, der auf diesem Gebiet angebahnt werden sollte, hat R.s Votum mit den Anstoß gegeben. **Schmid.**

**Schummel** (Johann Gottlieb). In der Geschichte der pädagogischen Reformversuche, welche im letzten Drittel des vorigen Jahrhunderts gemacht worden sind, hat Sch. durch sein Buch: „Spitzbart, eine komisch-tragische Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert" (Leipzig 1779, 8) einen Namen gewonnen, der ihn auch hier einer etwas genaueren Besprechung wert erscheinen läßt, und auch sonst kann er als ein beachtenswerter Vertreter der Pädagogik seines Zeitalters gelten, wie aus dem Folgenden sich ergeben dürfte. Wir benutzen dabei außer dem, was aus dem genannten Buche sich darbietet, die biographischen Nachrichten, welche C. A. Menzel in den schlesischen Provinzialblättern von 1814 (Februar) und A. Kahlert im Deutschen Museum von R. Prutz 1861, Nr. 28 gegeben haben; einzelnes hat uns auch Blau in seiner Geschichte der königl. Ritterakademie zu Liegnitz im Zeitalter Friedrichs des Großen, I. (1840) dargeboten.

Sch. war der Sohn eines Schullehrers und den 8. Mai 1748 zu Seitendorf in Schlesien, 2 Meilen von Hirschberg, geboren. Nachdem er die ersten Kenntnisse vom Vater erhalten hatte, wurde er Zögling des Gymnasiums in Hirschberg, das damals unter dem Rektor Bauer, einem trefflichen Schüler Ernesti's, in erfreulicher Blüte stand (s. die anziehenden Mitteilungen von Dietrich im Programm des Hirschberger Gymnasiums von 1862, S. 17—31). Er wurde ein guter Latinist; aber die tiefe Abneigung, welche er später gegen die klassischen Studien an den Tag legte, hat doch wol die Behandlungsweise, welche er sie in Hirschberg erfahren sah, in ihm begründet und Liebe zur Schule konnte er auch als Mitglied des mit derselben verbundenen Singechors bei der harten Behandlung, welche jüngere Schüler von den nächsten Vorgesetzten erfuhren, nicht leicht in sich entwickeln. Da er nun auch von seinem Vater fortwährend sehr streng

weise auf die interessante Schrift selbst. Nur die Bemerkung darf nicht übergangen werden, da sich R. eben auf den Vorgang in Zürich beruft, daß nach S. 77 „die Urteile über die Ergänzungsschule, in welcher 78—80 % der die sogenannte Alltagsschule verlassenden Kinder in 2 Vormittagen der Woche ihre Schulbildung zum Abschluß bringen sollen, durchschnittlich sehr ungünstig lauten; man nennt sie einen verlorenen Posten und eine dunkle Schattenseite des Züricher Volksschulwesens, weil einerseits die Unterrichtszeit zu gering sei, um Leistungen und eine erziehende Wirkung der Schulen zu erzielen und weil andererseits das übrige Leben des Schülers das Sinnen und Denken so völlig in Anspruch nehme, daß ihm die Schule nur als Last und Störerin erscheine. Man sollte daher die Ergänzungsschule beseitigen, und dafür die tägliche Schule um 2 Jahre verlängern, um .... das Lehrziel, was bis zum 12. Altersjahre jetzt uns scheinbar erreicht wird, bis zum 14. Jahre wirklich zu erreichen.

behandelt wurde, so faßte er, erst 15 Jahre alt, den Entschluß, einer Schauspielertruppe, die er in Hirschberg kennen gelernt hatte, sich anzuschließen. Er entlief dem Vater und der Schule und betrat bald nachher in Landshut die Bühne. Aber der erzürnte Vater holte den Flüchtling alsbald zurück und dieser mußte dann, um in der Schule wider Aufnahme zu finden, vor Lehrern und Mitschülern in sehr demütigender Weise Abbitte leisten. Etwa im Jahre 1767 bezog er die Universität Halle, wo er zunächst der Wolffischen Philosophie seine Teilnahme zugewendet zu haben scheint; über seine sonstigen Studien hat er später auch unter Freunden selten gesprochen.

Er begann hierauf als Hauslehrer in Aken bei dem dortigen Oberamtmann seine pädagogische Thätigkeit und während er hier seinen beiden Zöglingen des Tages 7 Stunden Unterricht zu erteilen hatte, arbeitete er noch unter Benutzung der Nächte rasch nacheinander seine ersten Schriften aus. Die ungünstige Beurteilung, welche die eine derselben, „Empfindsame Reisen durch Deutschland" (nach Yorik), 1770—72 zu Wittenberg in 3 Teilen erschienen, durch den jungen Goethe erhielt, scheint ihn so wenig entmutigt zu haben, daß er, als er 1772 Lehrer an der Klosterschule zu U. L. Frauen in Magdeburg geworden war, eine noch größere litterarische Thätigkeit entwickelte. Er schrieb „Lustspiele ohne Heiraten", die wider eine sehr üble Aufnahme bei Goethe gefunden haben, ein „lehrreiches und angenehmes Buch für den Bürger und Landmann", eine „Übersetzerbibliothek" und eine ganze Reihe von Jugendschriften, z. B. „Der Würzkrämer und sein Sohn", „Kinderspiele und Gespräche", „Schach Sadis persisches Rosenthal nebst Lokmans Fabeln", „Recueil des plus jolis contes tirés des mille et une nuits"; außerdem arbeitete er für theologische und populäre Zeitschriften mit seltener Unverdrossenheit bei kargem Lohn.

Als Pädagog hatte er schon damals seinen Standpunkt mit ziemlicher Entschiedenheit gewählt. Dem klassischen Altertum und jenen so lange bewunderten Schriftwerken, welche das Leben desselben uns gegenwärtig machen, stand er abweisend gegenüber. Er konnte in einer poetischen Zuschrift an den Dichter der „Lenore" Unmut äußern, daß dieser mit einer Übersetzung Homers sich plage, und in seinen Kinderspielen und Gesprächen hat er ganz ernstlich den Helden der Ilias als einen jähzornigen und rachgierigen Menschen ausschelten lassen. Ihm fehlte, wie vielen seiner Zeitgenossen, die vom Geiste der Aufklärung ergriffen waren, jener geschichtliche Sinn, der das Vergangene in seiner Eigentümlichkeit zu erfassen versteht, und jener tiefere Ernst, der in großen Entwickelungen das Wesentliche und das Zufällige, das Unvergängliche und das Vergängliche zu scheiden versteht und, indem er sich in das Leben, das er betrachtet, hineinlebt, bleibende Frucht gewinnt für das eigene Leben. In solcher Beziehung traf nun Sch. völlig auch mit den pädagogischen Neuerern seiner Zeit zusammen, die der Jugend einen besonderen Dienst zu erweisen glaubten, wenn sie ihr mit oberflächlichem Realismus das Lernen zu einem leichten, anmutigen Spiele machten und das durch greifbare Nützlichkeit Empfohlene vor allem andern nahe rückten. Indes zeigen seine Jugendschriften doch auch, daß er den Wert der Poesie für das Jugendleben nicht verkannte und das Bedürfnis hatte, den noch frisch empfindenden Gemütern eine über das Sorgen und Erwerben der Alltagsmenschen hinausragende hellere und reichere Welt zu zeigen, und wenn nun auch hierbei sofort gesagt werden kann, daß die einfachen biblischen Geschichten des Alten Testaments für Kinder eine gesündere Nahrung sind als orientalische Märchen und daß neben dem, was der Jugend aus der klassischen Litteratur zugänglich gemacht werden kann, Sadis Rosengarten und Lokmans Fabeln nicht viel bedeuten, so wird man ihm doch immer diese Abweichung von dem, was sonst in jenen Kreisen für richtig gehalten wurde, als ein Verdienst anrechnen dürfen. — In allernächstem Zusammenhange mit den Bestrebungen der pädagogischen Neuerer steht dann freilich wider seine Schrift: „Fritzgens Reise nach Dessau" (Leipzig 1776), worin er nach dem, was er selbst in Basedows Philanthropin gesehen hatte, eine sehr lebendige Schilderung des in dieser Anstalt sich entwickelnden

Treibens gegeben hat. (Ausgedehnte Benutzung dieser Schrift in K. von Raumers Geschichte der Pädagogik II.)

Zunächst suchte er wol auch in seiner amtlichen Thätigkeit die Ansichten, die er als probehaltige aufgenommen hatte, mit Nutzen anzuwenden. Er hat später selbst erzählt: „Ich war 8 Jahre auf Kloster Lieb-Frauen in Magdeburg, wohnte mitten unter den Schülern, aß mit ihnen, gieng mit ihnen spazieren und war nicht bloß ihr Lehrer auf dem Katheder, sondern gewissermaßen ihr Vater, suchte mir ihre Liebe und ihr Vertrauen zu gewinnen, um sodann den Kanal zu ihrem Herzen zu finden und zur Bildung und Besserung mein Möglichstes beizutragen; dieser vertrauliche Umgang mit jungen Leuten ist mir durch lange Gewohnheit zur andern Natur geworden" (Blau S. 42). Wie er nun in solchem Wirken die Anerkennung des nächsten Kreises sich erwarb, so beglückte ihn in besonderer Weise das Vertrauen des Freiherrn von Zedlitz, der damals im preußischen Staate die Angelegenheiten der Kirche und Schule leitete. Der Minister wohnte widerholt den Lektionen Schummels bei, legte ihm auch mündlich mancherlei Fragen vor und trat sodann mit ihm in lebhaften Briefwechsel, durch welchen manche Gedanken des Schulmannes in die Abhandlung des Staatsmannes sur le patriotisme considéré comme objet d'éducation dans les états monarchiques (1777) übergegangen sind. Als Sch. im Jahre 1778 doch, um ein eheliches Band knüpfen zu können, den Gedanken gefaßt hatte, sein gering besoldetes Lehramt aufzugeben und in Hamburg durch Schriftstellerei sich seinen Unterhalt zu sichern, sorgte Zedlitz durch Verbesserung der Stelle dafür, daß der von ihm hochgeschätzte Mann in Magdeburg sich halten ließ; aber schon im Januar des nächstfolgenden Jahres übertrug er ihm eine Professur an der Ritterakademie in Liegnitz.

Diese Erziehungsanstalt für Söhne des schlesischen Adels, vom Kaiser Joseph I. gegründet, hatte unter preußischer Regierung längere Zeit völlig die Einrichtungen einer Universität, nur mit besonderer Hervorhebung des für den Adel Notwendigen bewahrt, aber seit 1774 unter den Einwirkungen des Ministers von Zedlitz eine ausgedehnte Reform erfahren und dadurch in jeder Beziehung eine zweckmäßigere Einrichtung gewonnen. Sch. nun suchte von Anfang an im Geiste dieser Reform für das Beste der Anstalt zu wirken. Als Lehrer hatte er besonders Geschichte vorzutragen; hierbei war Schlözer sein Vorbild. Da ist freilich nicht zu leugnen, daß Sch. ganz in die Betrachtungsweise des großen Historikers eingehend, auch noch in späterer Zeit von einer unbefangenen Würdigung des Altertums sehr fern blieb, vielmehr gleich jenem mit Geringschätzung auf diese kleinen Freistaaten der Hellenen mit ihren Königen, Gesetzgebern, Helden und Weisen hinabsah, daß er kein lebendiges Verständnis vom Rechte eigenartiger Entwickelung in engeren Kreisen gewann, sondern die Sicherung gegen Dummheit und Nichtswürdigkeit allein in großen Staaten fand, die allezeit wie von Natur berufen wären, die kleinen zu verschlingen. Immerhin jedoch brachte Sch. in einen bis dahin meist sehr mechanisch behandelten Unterricht Geist und Leben und seine anregende Darstellungsweise, seine geschmackvolle Sprache, sein gewandter Vortrag erwarben ihm ungeteilten Beifall. Übrigens verlangte eine von Zedlitz ausgegangene Instruktion, daß der Unterricht in der Geschichte, der an sich ein unermeßliches Feld vor sich habe, sich auf alte Geschichte (nach Stoll) und auf das in Robertsons Einleitung in die Geschichte Karls V. Enthaltene, worauf diese Biographie selbst zu lesen sei, beschränken solle; in einer besonderen Stunde waren zuerst die geographischen Vorkenntnisse mitzuteilen, dann aber sollte ein Zeitungskollegium folgen, wobei es Aufgabe des Lehrers war, aus den Zeitungen der Woche das Wichtigste auszuziehen und mit den Schülern historisch, geographisch, statistisch durchzugehen, gelegentlich auch das die Naturgeschichte, den Handel und die Schiffahrt Betreffende zu erklären. Als der Minister, unbeirrt durch die von allen Professoren der Akademie erhobenen Bedenken, öffentliche Prüfungen eingeführt hatte, examinierte Sch. bei der ersten über portugiesische Geschichte (von Heinrich dem Seefahrer bis zum Falle Sebastians) und fügte dann für die Schwächeren noch einige Fragen aus der französischen Geschichte

hinzu, mit welcher er besonders gern sich beschäftigte. Sonst hatte er viel Sinn für öffentliches Auftreten der Schüler. Er betrieb daher auch die Widereinführung des Josephs- und Friedrichsfestes mit Reden und ritterlichen Übungen und erklärte dabei wol gar, mit Verleugnung seiner Abneigung gegen antike Dinge, daß dieses Fest für den schlesischen Adel im kleinen das werden könnte, was für Griechenland die olympischen Spiele im großen gewesen.

Bei Handhabung der Zucht war Sch. durchaus gegen klösterlichen Zwang und pedantische Überwachung; vielmehr hielt er sich überzeugt, daß, wenn die Zöglinge dazu gebracht würden, aus eignem Triebe und nach festem Plane auch außer den Lehrstunden sich zu beschäftigen, äußerliche Nötigung fast entbehrlich wäre. In einem von dem Minister verlangten Gutachten erklärte er sich hierüber so entschieden, daß die ganze bis dahin geübte Zucht in Frage gestellt erschien und der Neuerer mit dem Direktor, welcher die alte Praxis vertrat, in harten Streit geriet. Er hatte offen ausgesprochen, daß, je größer vorher die Einschränkung gewesen, um so stärker rohe Genußsucht und schlaue Lüge wirksam geworden, daß, auch wenn hinter jedem Akademisten ein eigener Inspektor vom Morgen bis in die Nacht hinein stände und ihn antriebe, doch höchstens die äußere Grimasse des Fleißes erzwungen werde, nicht aber der rechte Fleiß, der ganz ein freier, innerer Trieb der Seele sei und in edler Selbstthätigkeit sich bewähre. Man hatte dann aber doch einen Mittelweg eingeschlagen.

Allein so sehr Schummel hiernach mit der alten pädagogischen Überlieferung in Widerspruch trat, so wenig konnte sich sein klarer Verstand mit den Utopien der pädagogischen Reform befreunden. Mit seinem Spitzbart hat er gegen diese energischen Einspruch erhoben. Auf den Inhalt dieser Satire müssen wir jetzt etwas genauer eingehen; sie scheint in manchen Stücken auch für die Gegenwart gemacht zu sein, sicherlich aber versetzt sie uns sehr lebendig in die pädagogischen Bestrebungen jener Zeit.

Gleich im Vorwort bezeichnet Sch. als seinen Zweck, „die Idealenkrämer im Erziehungswesen in ihrer Blöße darzustellen", da sie allein oder doch hauptsächlich Schuld seien, daß trotz alles Redens und Schreibens im ganzen keine wahre Verbesserung zu stande komme; ihnen dafür den verdienten Lohn geben, hieße ein gutes Werk thun. Der Held der Geschichte ist Matthias Theophilus Spitzbart, Inspektor und Pastor des Städtleins Rübenhausen, der, obwol er in Erziehung der eigenen Kinder ein kläglicher Stümper ist, doch eine pädagogische Reformschrift „Ideal einer vollkommenen Schule" abgefaßt hat, von welcher er die größten Wirkungen sich verspricht. Er hat aber folgende Vorschläge zu machen gehabt. Erstens: Anstellung eines Oberedukationsrates für jede Provinz, der beständig umherzureisen und die besten Köpfe für die Schulen aufzusuchen hat, weshalb er auch auf Physiognomik sich verstehen muß, dann aber freilich das allgemeine Orakel bei Lehrerwahlen für Magistrate, Patrone, geistliche Kollegia, Klöster, welche Schulstellen zu vergeben haben, werden kann. Zweitens: die Lehrer selbst sollen weder unter 24, noch über 48 Jahre alt sein, sollen womöglich auch durch körperliche Schönheit sich empfehlen, sollen fein anständig sein, Meister im Deklamieren, alle guten Eigenschaften des Geistes und Herzens in sich vereinigend, mit alten und neuen Sprachen, wie mit allen gemeinnützigen Wissenschaften bekannt, stets munterer Laune, geduldig und beharrlich, tugendhaft und fromm, vor allem aber in der sokratischen Lehrform geschickt. Drittens: Lehrbücher sind nicht mehr nötig, da jeder Lehrer sich selbst Lehrbuch ist und den Faden aller Wissenschaften, der Mathematik, Physik, Naturhistorie, Geographie, Geschichte im Kopfe hat. Viertens: die Schulhäuser sind von Grund aus zu erneuern, im besten italienischen Geschmack und womöglich mit allen fünf Säulenordnungen zugleich versehen (zu gelegentlicher Anleitung für die künftigen Baumeister), die Zimmer hoch, licht, geräumig, an den Wänden mit Landkarten, Grundrissen, Prospekten, Porträts und historischen Scenen ausgestattet; nebenbei ein Naturalienkabinett, ein botanischer Garten, ein Kabinett für Physik und Mathematik, eine Bibliothek, eine Sternwarte. Fünftens: die zu solchen Verbesserungen nötigen Millionen sind zu beschaffen durch Verminderung

der Heere auf ein Drittel oder Viertel, da „die eigentliche wahre Hyäne, die das Mark des Landes aufzehrt, die stehende Armee ist", durch Säkularisation der reichen Stifte, durch Anlegung von gewinnbringenden Fabriken.

Dies also Spitzbarts Ideal. Obwol sich nun bald zeigt, daß er dasselbe wider die kühlen Einwendungen des geistlichen Nachbars Senft zu verteidigen außer stande ist, so findet er doch in seiner Umgebung bei Urteilslosen lebhaften Beifall, und bald vernimmt er, daß sein Buch auch in weiteren Kreisen großes Aufsehen macht. Besondere Aufmerksamkeit aber wendet ihm der Stadtdirektor Heineccius von Arlesheim zu, der schon längst den Verfall des unter ihm stehenden Gymnasiums mit Kummer angesehen hat und mit Sehnsucht den Moment erwartet, wo der Tod des alten Rektors Stuppani die Anstellung eines Reformators möglich machen wird. Heineccius hat für Basedow und das dessauische Philanthropin geschwärmt, dann sich für Bahrdts Institut in Marschlins begeistert und flammt nun in Bewunderung für Spitzbart auf. Dieser, inzwischen durch die Zuchtlosigkeit seiner eigenen Kinder widerholt auf peinliche Weise daran erinnert, daß er den nächsten und einfachsten pädagogischen Aufgaben nicht gewachsen ist, erhält plötzlich von Heineccius eine vorläufige Einladung nach Arlesheim, und als bald nachher der altmodische Stuppani gestorben ist, bringt der Stadtdirektor, dem verständigen Prokonsul Mirus zum Trotz und mit Vernachlässigung des seit Jahren im Dienste des Gymnasiums bewährten Lehrers Herz, die Erwählung Spitzbarts zustande. Dieser wird nun auch mit großem Vertrauen in Arlesheim empfangen, zeigt aber gleich in den ersten Tagen, daß er zur Leitung einer Schule ganz untüchtig ist, ja nicht einmal vom Unterrichten etwas versteht, weshalb er schnell, im Verkehr mit Lehrern und Schülern von einer Taktlosigkeit zur andern schwankend, seine Stellung unhaltbar macht. Vortrefflich ist hier die Schilderung der einzelnen Lehrer, des gediegenen Pädagogen Herz, des schleichenden Intriguanten Fein, des groben Philologen Burmann, des lächerlichen Gelegenheitsdichters Wenzky, des harten Zuchtmeisters Mehlmann, des allezeit über Schülerdummheit klagenden Wirrkopfs Rosentreter; wir haben hier wol durchweg Bilder aus dem Leben vor uns. Daneben hat nun Spitzbart immer neue Not mit dem eigenen Sohne, der, weil Vater und Mutter mit ihm nicht fertig werden, aus dem Hause geschafft werden muß, aber auch in der Pension durch Unbändigkeit und Tücke sich furchtbar macht, bis er unter der Fuchtel eines Soldaten sich fügen lernt; und auch die Tochter macht dem Vater schwere Sorge: sie läßt sich von einem jungen Russen betören, den das „Ideal" nach Arlesheim und in Spitzbarts Haus geführt hat, und sucht dann mit dem Wüstling das Weite. Unter steigender Verwirrung wird ein Gallenfieber für den ratlosen Reformator ein willkommener Erlöser.

Gewiß darf man sagen, daß Schummels Buch, wenn auch nicht gerade ein bedeutendes, doch ein interessantes Buch ist. Der Verfasser ist derb, zuweilen sogar cynisch; aber er stellt uns scharfgezeichnete Gestalten vor Augen, bis herab zu dem verliebten Kandidaten Stucker in Rübenhausen und dem hitzigen Schwefellichtkrämer in Arlesheim. Das Ganze ist eine gelungene Satire auf die pädagogischen Windmacher jener Zeit, soll aber doch nicht eine Verurteilung des Philanthropinismus überhaupt sein, sondern nur den grellen Widerspruch veranschaulichen, der sich zwischen dem Wollen und Vollbringen mancher Philanthropinisten zeigte. Als Feind alles phantastischen Gebahrens hat Sch. in seinem Buche gelegentlich auch gegen Lavater manches spitzige Wort gerichtet. — Richtig ist übrigens, wie es scheint, daß Sch. den Anlaß zur Abfassung des Buches in dem gefunden hat, was der von Zedlitz für Kloster Bergen gewonnene Resewitz bei Leitung dieser Erziehungsanstalt erlebte: der treffliche Schriftsteller zeigte, daß er, wie er die eigenen Kinder nicht zügeln konnte, noch weniger die ihm zugewiesene Schuljugend zu regieren vermochte, weshalb er endlich militärische Unterstützung brauchte, um die Unbotmäßigen zu einigem Gehorsam zurückzubringen.

In jedem Falle war Schummels Satire so wirksam als die gelehrten Bestreitungen, welche damals von den Humanisten gegen die philanthropinischen Überschwänglichkeiten

gerichtet wurden. Zu den Humaniſten blieb er ſelbſt fortwährend in einem gewiſſen Gegenſatze. Noch im Jahre 1787 geriet er durch Bemerkungen, die er in den ſchleſiſchen Provinzialblättern hatte abdrucken laſſen, mit ſeinem ehemaligen Lehrer, dem Rektor Bauer zu Hirſchberg, in Streit. Er hatte ziemlich offen die Anſicht ausgeſprochen, daß die ſogenannten Humaniora, die obendrein in den Gymnaſien oft ſehr ungeſchickt behandelt würden, auch bei rechter Behandlung den Geſchmack und Eifer zu andern Berufsarbeiten ſchwächen, verdrängen und verderben könnten. Hiergegen aber erhob ſich Bauer in zwei Schulprogrammen, worin er zunächſt herbe Worte gegen die Syſtem- und Methodenſucht des Zeitalters richtete, die gerade in der Pädagogik beſonders arg ſei und am meiſten bei ſolchen hervortrete, denen in Wahrheit Verſtand und Urteil fehle; dann folgte eine umſtändliche und nicht übel durchgeführte Verteidigung der Erneſtiſchen Lehrart (Lauſitzer Magazin 1787, S. 221 f.).

In Liegnitz hatte Sch. freilich nicht beſondere Gelegenheit, ſeine einſeitige Anſicht von den aus dem klaſſiſchen Altertum gewonnenen Bildungsmitteln zu berichtigen. Aber er teilte auch wider nicht die moderne Freigeiſterei, welche in den Kreiſen, mit denen er vorzugsweiſe zu verkehren hatte, ſich breit machte, vielmehr wünſchte er die Zöglinge, mit denen er verkehrte, vor ſolcher Verirrung zu bewahren. Und ſo entſtand ein zweiter pädagogiſcher Roman: „Der kleine Voltaire, eine Geſchichte für unſer freigeiſteriſches Jahrhundert“ (1782). Der kleine Voltaire iſt ein begabter deutſcher Pfarrersſohn, der die flachen und trügeriſchen Gedanken der Freigeiſterei in ſich immer mehr Macht gewinnen läßt, dadurch immer mehr auf Irrwege geleitet wird und endlich in Meſſina durch den Dolch eines Banditen fällt. — Ein dritter Roman Schummels: „Wilhelm von Blumenthal“, gehört weniger in den Kreis unſerer Betrachtung; er behandelt den Gegenſatz von Natur und Kultur wol mit Rückſicht auf Rouſſeaus Ideen. — Nach Menzels Urteil blieb Sch. ſtets ein aufrichtiger Freund der Religion nach dem Lehrbegriff der proteſtantiſchen Kirche und überließ ſich in ſpäteren Jahren ſogar myſtiſchen Betrachtungen, z. B. über Gebetserhörungen, wozu er durch die Beſtrebungen einiger Logen des Freimaurerordens, mit dem er eine Zeitlang in Verbindung ſtand, angeregt worden war.

Im Jahre 1788 wurde er als Prorektor und Profeſſor der Geſchichte an das Eliſabetanum in Breslau berufen. Er ſtand damals in ſolchem Anſehen, daß er bei ſeiner Überſiedlung in die neue Heimat von vielen Gelehrten der Stadt und den oberen Klaſſen der Schule feierlich eingeholt wurde. Und dieſes Anſehen behauptete er bis an ſeinen Tod durch das, was er als Lehrer und als Schriftſteller leiſtete. Durch einzelne Schriften hat er ſich freilich auch Verlegenheiten bereitet.

Als die franzöſiſche Revolution Europa zu erſchüttern begann, knüpfte Sch. an dieſe Bewegung die größten Hoffnungen und er ließ dieſe auch durch die betäubenden Ereigniſſe der folgenden Zeit ſich nicht nehmen. Später ſchien er durch das, was der Bändiger der Revolution vollbrachte, mehr und mehr in dem Glauben ſich zu befeſtigen, „daß die Menſchheit zu ihrem eigenen Wole in eine große Rechenmaſchine verwandelt werden müſſe und daß deren Verfertigung und künftige Leitung dem Helden des Tages vorbehalten ſei.“ (Menzel). Dieſe Auffaſſung gab er ſelbſt dann nicht auf, als Napoleon der Feind und Dränger Preußens geworden war und rings ein glühender Haß gegen ihn ſich zu regen begann. Immer entſchiedener richteten ſich ſeine hiſtoriſchen Studien und Vorträge auf die Intereſſen der Gegenwart, deren tiefere Bedürfniſſe er doch nicht zu erkennen vermochte.

Wir haben hier von den Flugſchriften und Zeitungsartikeln, in denen er damals ſeine Anſichten geltend zu machen ſuchte, nicht zu reden; auch ſeine „Reiſe durch Schleſien“ (1792), ſeine „Kleine Weltſtatiſtik“, die aus den vor einem gewählten Publikum gehaltenen Vorträgen hervorgieng (1805), ſeine „Apologie der Gräfin Liechtenau“ (1808) können eben nur erwähnt werden. Dagegen gehört hierher die Notiz, daß er in einigen Aufſätzen, welche die ſchleſiſchen Provinzialblätter brachten, die Verpflichtung des Staates,

die Bedrängnis der Schullehrerwitwen zu mildern, mit edler Wärme hervorhob und infolge davon auch wirklich bedeutende Geldsummen (8000 Thaler) zu einer Hilfskasse zusammenbrachte, welche seinen Namen erhalten hat und in gesegneter Wirksamkeit noch jetzt besteht.

Einen tiefen Schmerz bereitete es ihm, daß, als er im Jahre 1810 vom Magistrate als Rektor zu St. Elisabeth designiert worden war, die Regierung, verstimmt durch seine politische Richtung oder durch die auch sonst vielfach getadelte „Apologie" ihm die Bestätigung versagte. Daß er seinen Platz ausgefüllt und auch die Einseitigkeit seiner pädagogischen Ansichten keinen nachteiligen Einfluß auf das Gymnasium ausgeübt haben würde, darüber waren alle, die ihn früher kannten, einig. Nicht geringes Verdienst hat er sich in jener Zeit auch als erster Inspektor des Breslauer Stadtschullehrer-Seminars und als pädagogischer Examinator erworben. Aus jenem Seminar wurde das dem Untergange nahe Gymnasium in Brieg mit neuen Lehrern besetzt und Sch., dem die förmliche Visitation und Neugestaltung dieser Anstalt übertragen worden war, entwarf für sie noch bei Lebzeiten des Rektors Scheller einen neuen Lektionsplan.

Als Sch. seine Gattin und seine Freunde Garve und Fülleborn durch den Tod verloren hatte, verlor das äußere Leben für ihn den höheren Reiz; eine zweite Ehe scheint zur Mehrung seines Glückes nicht beigetragen zu haben. Nach dem Einzuge der Franzosen unter Napoleons Bruder Jerôme (Januar 1807) erhielt er, weil des Französischen besonders kundig, den ihm selbst vielleicht willkommenen Auftrag, als Sprecher der städtischen Behörden zu dem kaiserlichen Prinzen zu reden; aber die Lobsprüche, die er dabei dem Kaiser spendete, verletzten das patriotische Gefühl der Bürger. In seinem Lehrerberufe scheint er die Ansichten, die ihn mehr und mehr isolierten, wenig hervorgekehrt zu haben. Die Schüler bewahrten ihm herzliche Zuneigung, und als das große Jahr der Erhebung kam, beklagten sie tief, daß er die Gefühle, die sie selbst wie im Sturme fortrissen, nicht zu teilen vermochte. Nach der Schlacht an der Katzbach entwickelte sich in Breslau, wie weit umher im Lande, ein aus den überfüllten Lazareten hervorgegangenes bösartiges Nervenfieber, das auch ihn und seine Gattin ergriff; derselbe Tag (23. Dezember 1813) raffte beide hinweg. Einige Wochen später vereinigten sich seine Freunde und Schüler an der Stätte, wo er ein Vierteljahrhundert mit Kraft und Eifer gewirkt hatte, zu einer Totenfeier, die einen mild versöhnenden Abschluß bildete. H. Kämmel †.

**Schupp**, Johann Balthasar, soll auch unserer pädagogischen Encyklopädie nicht fehlen, nachdem ihn in der uns schwesterlich verbundenen theologischen Realencyklopädie infolge mehrseitiger Reklamation nachträglich noch die ihm gebührende Stelle eingeräumt worden ist. Daß er dort anfänglich vergessen wurde, darf übrigens kaum Wunder nehmen, da der Mann erst in neuerer Zeit wider, so zu sagen, entdeckt worden ist. Nachdem er das Interesse der Mitlebenden und noch der beiden nächstfolgenden Generationen in solchem Grade zu erregen und zu fesseln vermocht hatte, daß während dieser Zeit seine deutschen Schriften*) fünfmal neu aufgelegt werden mußten (1663, 1678, 1684, 1701 und — am vollständigsten — 1719; auch eine holländische Übersetzung erschien 1716—18 in 3 Bänden), und nachdem noch 1787 Küttner in seinen „Charakteren deutscher Dichter und Prosaisten" eine neue Auflage mit der Bemerkung hatte widerraten können, daß die alten noch hinlänglich verbreitet seien, haben allerdings die Schriftstellerlexika Schupps Namen auch ferner noch aufgeführt, und insbesondere ist er in der lokalen Gelehrtengeschichte Hamburgs unvergessen geblieben (vgl. namentlich den eingehenden und lesenswerten Aufsatz von Fr. Zimmermann, Professor am Johanneum zu Hamburg † 1835, in: Flora. Eine Monatsschrift, herausgegeben von G. Lotz, Hamburg o. J., 2. Jahrg., 2. Bd., 3. Heft, S. 193—254 und 4. Heft, S. 159—190).

*) Auch seine lateinischen Schriften, größtenteils akademische Gelegenheitsreden enthaltend, erschienen viermal in Sammlungen von verschiedenem Umfange. Marpurg 1642, Gießen 1656 und 1658 und Frankfurt 1659.

Welch charakteristische und bedeutsame Stellung aber der Mann in der Geschichte der deutschen Litteratur und des deutschen Geistes einnimmt, das hat man übersehen, bis es L. Wachler gelang, die Aufmerksamkeit wider auf ihn zu lenken (in einem Aufsatze in Eberts Überlieferungen, 1. Bd. 2. Stück, Dresden 1826, S. 140—168 und dann in den Vorlesungen über die Geschichte der deutschen Nationallitteratur, 2. Aufl. 2. Teil, Frankfurt a. M. 1834, S. 63 ff.). Seitdem haben auch Koberstein, Gervinus, Vilmar, Gödeke u. a. in ihren Litteraturgeschichten ihn wider zur Geltung kommen lassen, und er hat mehrere Biographen gefunden. Nach der mit Sorgfalt und Liebe geschriebenen kleinen Schrift von A. Vial (J. B. Schuppius, ein Vorläufer Speners, für unsere Zeit dargestellt. Mainz 1857), in welcher jedoch die Zusammenstellung Schupps mit Spener einiger Beschränkung bedarf, und einem kleinen Aufsatze von mir im Hamburger Gemeinnützigen Almanach für das Jahr 1863 (S. 50—57) hat Delze in seinem umfangreichen populären Buche namentlich reiche Auszüge aus Schupps Schriften gegeben (B. Schuppe, ein Beitrag zur Geschichte des christlichen Lebens in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts. Hamburg. Agentur des Rauhen Hauses, o. J. [1862]). Besondere Hervorhebung aber verdient K. E. Blochs quellenmäßige und gründliche Abhandlung über „Johann Balthasar Schuppius" in dem Jahresbericht über die königliche Realschule, Vorschule und Elisabethschule zu Berlin 1863 S. 3—38); und in welch erfreulicher Weise das Interesse der Schulmänner unserer Zeit dem merkwürdigen Manne sich zugewendet hat, ist schon vor Bloch bewiesen worden durch Grabe („Abhandlung über J. B. Schuppius" im Programm der Realschule zu Kassel. 1860 und 1861) und nach ihm von Weicker („J. B. Schupp in seinem Verhältnis zur Pädagogik des 17. Jahrhunderts" im Programm des Progymnasiums und der höheren Bürgerschule zu Weißenfels. 1874) und von Hentschel (Programm der Realschule zu Döbeln. 1876). Neben diesen neuen Arbeiten behält übrigens unter den älteren außer Lambecks Beerdigungsprogramm namentlich die in biographischer und bibliographischer Rücksicht gleich genaue Darstellung noch ihren Wert, welche der treffliche Joh. Moller in seiner Cimbria literata. II, S. 790—804 gegeben hat. Nachdem nun Schupp im allgemeinen wider zur Anerkennung gekommen ist, wird es Zeit, daß er auch in die Litteratur der einzelnen Fächer, auf welche seine schriftstellerische Thätigkeit sich bezieht, Eingang finde. Statt nur ganz gelegentlich erwähnt zu werden, hätte er unter Tholucks „Lebenszeugen der lutherischen Kirche vor und während des dreißigjährigen Krieges" eine ausgezeichnete Stellung verdient, wie sie ihm schon Gottfried Arnold in seiner Kirchen- und Ketzergeschichte neben J. Gerhard, J. Val. Andreä, Meyfart, Moscherosch u. a. eingeräumt hat (Teil II, Bd. XVI, Kap. 5, § 22): „Es ist auch schon von vielen ohne Bedenken D. Joh. Balthas. Schuppius unter die Zeugen gerechnet worden, welche das gemeine Elend eingesehen und beklaget haben. Denn ob er wol in der Art des Vortrags den meisten als zu profan vorkömmt und freilich so ernstliche Dinge auch ernstlich und untadelich hätte vortragen sollen, so hat er doch in den Sachen selbst mehr Wahrheit vorgetragen, als manchem lieb gewesen, wie seine Schriften, die in 2 Tomis in 8vo zusammengedruckt sind, genugsam zeugen. Ob er wol auch selbst ehemals zu Rostock und Marburg Professor gewesen, hat er doch unter allen andern Greueln die falsche Erudition und derselben unseligen Sitz und Ursprung der Universitäten handgreiflich aufgedecket, womit er oft schlechte Censuren verdient gehabt. Sonderlich aber hat er behauptet, daß die Weisheit an die Universitäten nicht gebunden sei, wovon seine Schriften wider M. Bernhard Schmiden, einen dresdenschen Prediger, noch vorhanden sind, darinnen er diesen gar sehr beschämet. Er ist letztlich als Pastor zu St. Jakob in Hamburg Anno 1661 verstorben." Auch in Raumers Geschichte der Pädagogik hätte er nicht mit dem nicht einmal recht zutreffenden Prädikate des „seltsamen" kurz abgethan werden sollen. Indem ich mich nun anschicke, das dort Versäumte einigermaßen nachzuholen, bemerke ich noch, daß das Bibliographische über Schupps Schriften, deren Einzeldrucke sehr selten geworden, und deren Gesamtausgaben jetzt sehr gesucht sind, am vollständigsten

und genaueſten in Striebers Grundlage zu einer heſſiſchen Gelehrten- und Schriftſteller-Geſchichte, XIV. Bd., Kaſſel 1804, S. 50—69, ſich findet. Die oben angeführten fünf Ausgaben der deutſchen Schriften Schupps beſitze ich alle ſelbſt, ich citiere nach der von 1789 als der vollſtändigſten und füge, wo es nötig ſcheint, die Seitenzahl der editio princeps von 1663 bei. Auch in der Ausgabe von 1719 findet ſich übrigens weder „Der ſchändliche Sabbathſchänder", 1690, noch „Rolle oder Regiſter der Sünden und Laſter . . ., ſo den heiligen Geboten Gottes zuwider . . ., abſonderlich deren, ſo guten Teils von dem gemeinen Haufen nicht für Sünde und Unrecht erkannt, noch geachtet werden", 1696 von Schupps Sohne, Anton Meno, herausgegeben. Ich verdanke dieſe beiden Schriften, welche ich ebenſowenig wie Bloch auf irgend einer Bibliothek habe ausfindig machen können, einem Fruchthändler aus den ſogenannten Vierlanden bei Hamburg, welcher in ſeiner wertvollen asketiſchen Bibliothek die Schriften von Schupp mit ganz beſonderer Vorliebe bewahrt, zum Beweiſe, daß der volkstümliche Prediger unter dem Volke auch heute noch ſeine Freunde hat. Das erſte der genannten beiden Bücher enthält fünf Wochenpredigten, welche Schupp 1656 zur Einſchärfung des dritten Gebotes gehalten hat, und es gewinnt dadurch ein beſonderes Intereſſe, daß dieſer ſelbſt von ſeinen Predigten nur ſein zu derſelben Zeit und zu demſelben Zwecke gehaltenes „Gedenk daran Hamburg", welches aber nicht, wie Strieder vermuten läßt, eine von jenen fünfen iſt, vollſtändig veröffentlicht hat, während er ſonſt nur Bruchſtücke aus ſeinen Predigten mitteilt, um ſich gegen die wider ſeine Predigtweiſe erhobenen Anklagen zu rechtfertigen. Eine der ſchönſten unter den Schriften Schupps, „Der Freund in der Not", iſt von Wilhelm Braune neu herausgegeben worden als Nr. 9 der Neudrucke deutſcher Litteratur des 16. und 17. Jahrhunderts, Halle 1878.

Wir müſſen nun vor allen Dingen dem ehrlichen deutſchen Mann ſeinen ehrlichen deutſchen Namen vindizieren, da über dieſen noch bis in Schriften aus neueſter Zeit hinein Unſicherheit herrſcht. Freilich hat Schupp ſelbſt die urſprüngliche Geſtalt ſeines Namens dadurch verwiſchen helfen, daß er ihn, und zwar nicht bloß in ſeinen lateiniſchen Schriften, nach der üblen Gewohnheit ſeiner Zeit in Schuppius latiniſierte, woraus G. J. Voß ſogar ein Scoppius gemacht hat. Dieſe Form des Namens haben dann auch deutſchſchreibende Gelehrte, wie G. Arnold, Strieder, Wachler (in Eberts Überlieferungen) und auch Bial und Heller (in Herzogs Encyklopädie), beibehalten. Aber ſchon Jöcher, Zimmermann, Wachler (in den Vorleſungen über deutſche Litteratur) und neuerdings Oelze haben Schuppe daraus gemacht; während Jördens, Gervinus, Vilmar und Bloch Schupp ſchreiben. Daß nun dieſe Form des Namens die einzig richtige iſt, kann keinem Zweifel unterliegen. Sie findet ſich im Kontext des „Kalender" (S. 587) und der „Abgenötigten Ehrenrettung" (S. 690) und unter den Zuſchriften zu „Gedenk daran Hamburg" (S. 189 u. 223), zu den „Sieben böſen Geiſtern" u. ſ. w. (S. 335), zu „Corinna" (S. 460), zur „Abgenötigten Ehrenrettung" (S. 618), zur „Antwort an M. Schmid" (S. 778), zum „Bücherdieb" (S. 893), zum „Hauptmann von Capernaum" (II, S. 186), zum „Beliebten und Belobten Krieg" (II, S. 252), zur „Geiſtlichen Almoſenbüchſe" (II, S. 353) und ebenſo in der Unterſchrift ſeiner Briefe an Joachim Jung (bei Avé-Lallemant, des Dr. J. Jungius Briefwechſel. Lübeck 1863, S. 139 f.) und der von Henke aus dem großherzoglichen Archiv zu Darmſtadt mitgeteilten Briefe an Johann Maximilian zum Jungen in Frankfurt a. M. (Zeitſchrift für hiſtoriſche Theologie. 1866, S. 306). Auch ſein Sohn unterſchreibt ſich in den Vorreden zu dem „Schändlichen Sabbathſchänder" und zu „Rolle oder Regiſter" Anton Meno Schupp, und dieſer deutſche Name findet ſich abwechſelnd mit dem latiniſierten in Lambecks Beerdigungsprogramm (II, S. 426, 430, 431: „Gute Nacht, geliebter Herr Schupp!"). Wenn gleichwol in deutſchen Lobgedichten (II, S. 510, 513) der Name Schuppe ſich findet, ſo iſt das ſolchen Zeugniſſen gegenüber leicht aus der Nachgiebigkeit des Dichters gegen ſeine Alexandriner zu erklären, ſchwer zu erklären aber bleibt es, wie, wo ſolche Beweiſe reden, Oelze, der doch Schupps Schriften geleſen hat, der ſchon im Verſchwinden

begriffenen Misform Schuppe durch sein Buch eine neue, freilich übelfundierte Lebensversicherung hat verschaffen mögen.

Johann Balthasar Schupp also war am 1. März 1610 zu Gießen geboren, wo sein Vater Ratsherr, sein Großvater von mütterlicher Seite, Johann Ruhs*), Bürgermeister war; sein stattliches Geburtshaus, das „rothe Eckhaus auf dem Markt", wie es ihm später auf seiner Reise jener Danziger bezeichnete, der dort einst freundliche Aufnahme gefunden hatte (Freund in der Not, S. 253), steht noch. Als der Landgraf Moritz von Hessen-Kassel 1602 zur reformierten Konfession übergetreten war, fanden von den fünfundfünfzig in Marburg brodlos gewordenen Geistlichen und Professoren viele bei Landgraf Ludwig in Gießen Zuflucht. Dort wurde 1605 ein Gymnasium illustre (nichts anderes bedeutet das „herrliche paedagogium" bei Lambeck) gegründet, und dieses unter Bestätigung Kaiser Rudolphs II. am 19. Mai 1607 zu einer Universität erweitert. So fand der junge Balthasar, nachdem er in der Stadtschule den Elementarunterricht genossen, in seiner Vaterstadt unter dem ausgezeichneten Pädagogiarchen Scheibler auch zu weiterer Ausbildung seiner ungewöhnlichen Anlagen treffliche Gelegenheit; und als Landgraf Ludwig infolge der Vorteile, welche die kaiserlichen Waffen erfochten hatten, 1623 auch in den Besitz von Marburg kam und zwei Jahre nachher die Gießener Universität mit der dortigen verband, konnte Schupp als fünfzehnjähriger Studiosus dorthin mit übersiedeln. Mit mehr gewissenhaftem Fleiß, als Neigung, unterzog er sich hier unter dem berühmten Rud. Goclenius und unter Konr. Greber zuerst der üblichen logischen Dressur, von welcher er in historischen Studien Erholung suchte, und wandte sich dann im dritten Studienjahre auf den dringenden Wunsch seiner Eltern der Theologie zu, obgleich es ihm selbst das größte Kreuz dünkte, daß er nicht darnach trachten durfte, wie er einmal Kanzler werden könne (Salomo oder Regentenspiegel, S. 15). Nach Vollendung seines akademischen Trienniums begab er sich nach der guten Sitte jener Zeit zum Behufe weiterer Ausbildung auf Reisen und machte mehr als 250 Meilen zu Fuße. Seinem Wunsche, Frankreich und Italien zu durchlaufen, weil, wer diese Länder nicht gesehen habe, die Welt nicht kenne, willfahrte der Vater nicht, welcher meinte, man bringe von dort nichts mit, als ein böses Gewissen, einen ungesunden Leib und einen leeren Beutel. So bereiste Sch. zunächst über Frankfurt a. M. die bedeutendsten Städte und Akademieen Oberdeutschlands und begab sich dann nach Königsberg, wo er namentlich durch Samuel Fuchs längere Zeit gefesselt wurde. Wie hoch er diesen Lehrer hielt, mag folgende Stelle aus dem „Unterrichteten Studenten" (II, S. 423)**) bezeugen: „Als ich in Königsberg zu Preußen studierte, hab ich in Acht genommen, daß die beste Professores seyen im Gymnasio zu Dantzig aufferzogen worden. Ich habe auf keiner deutschen Universität einen besseren Oratorem gefunden, als Samuel Fuchsius zu Königsberg war. Es war bei diesem Manne nicht allein eine Zierlichkeit im Reden und Schreiben, sondern auch eine Polnische majestas in der pronunciation und in Gebärden. Als ich nach Leyden in Holland kam, begegnete mir in primo ingressu mein großer Freund und vertrauter Bruder Herr Christophorus Tinctorius, und nachdem er mich beneventirt, bat er mich auf ein Frühstück. Ich bate dagegen, er wolle mir doch sagen, wann Heinsius lese, ich sei um des Mannes willen nach Leyden kommen. Er führte mich endlich in die Lektion, und als ich ein wenig zugehört hatte, sagte ich: Bruder, das ist kein Fuchsius! Und dieser Samuel Fuchsius hat mir einmal gesagt, daß er Keckermanni Amanuensis gewesen sei, und ihnen und dem Gymnasio zu Dantzig nächst Gott zu danken habe, daß er gelernt habe, was er wisse. Es ist nicht alle poetische Weisheit an Universitäten gebunden!" Nachdem Sch. von Königsberg aus einen Abstecher nach Liefland, Litthauen und Polen

*) So lautet der Name richtig bei Lambeck und bei dem Hessen Strieder. Das Richsius bei Moller ist offenbar durch einen Les- oder Schreibfehler aus Ruhsius entstanden; woher aber Delze seine „Risse" hat, weiß ich nicht zu sagen.

**) Diese Schrift ist nicht von Schupp selbst verfaßt, sondern aus dessen nächstem Freundeskreise hervorgegangen, beruht aber auf Mitteilungen von ihm selbst.

gemacht, reiſte er über Danzig und Kopenhagen nach Soroe und gedachte nach etwa halbjährigem Aufenthalte am letztgenannten Orte von da über Hamburg nach Wittenberg zu gehen, mußte aber wegen der zwiſchen Dänemark und Hamburg ausgebrochenen Feindſeligkeiten dieſen Plan aufgeben und begab ſich über Stralſund nach Greifswald. Trotz der freundlichen Aufnahme, welche er bei Lorenz Luden und anderen Profeſſoren fand, ſtand ſein Sinn nach Roſtock, wohin er auf den Rat und unter dem Schutze des in Greifswald kommandierenden kaiſerlichen Generals Savelli in Soldatenkleidung ſeinen Weg ſuchte, und wo er namentlich an Joh. Cothmann und Pet. Lauremberg treffliche Lehrer und väterliche Freunde und Berater fand und 1631 die Magiſterwürde mit ſolchen Ehren erwarb, daß er die Erlaubnis erhielt, öffentliche Vorleſungen zu halten. Nach dem Bekenntniſſe, welches er in ſeinem „Freund in der Not" ſeinem Sohn abgelegt hat (S. 241 f.), iſt er damals zum zweitenmal in ſeinem Leben extraordinari hoffärtig geweſen — zum erſtenmal war er es, als er aus dem Pennaljahr kam und ein Student wurde, und zum drittenmal, als ihm jener Sohn geboren ward. „Wann ich damals einen hoffärtigen Kerl auf den Straßen ſahe, da dachte ich: Du magſt dir einbilden, was du willſt, ſo biſt du dennoch kein Magiſter. O wie ſpitzte ich die Ohren, wann nach der promotion bei dem angeſtellten convivio mein promotor und großer Freund, der Edle Petrus Lauremberg, ein Glas mit Wein nahm und ſagte: Salus, Herr Magister, da dachte ich alsbald: das gilt mir, der Mann bin Ich. Zwey gantzer Tag übte ich mich, bis ich ein ſchönes M malen konnte. Mein Pitſchaft mußte alsbald geändert werden und bei meinem Namen ein M ſtehen ... denn ich dachte, ich ſeye keine geringe Sau, ſondern ich ſey primus in der promotion geweſen. Allein ich verſichere dir, daß ich jetzo wünſchen möchte, daß all das Geld, welches ich auf ſolche Titul ſpendiert habe, die armen Weiber im Hoſpital zu S. Eliſabeth in Marburg hätten und ließen ihnen warm Bier dafür machen und beteten ein Vaterunſer für mich." In ſeinen Vorleſungen und Studien durch die Belagerung geſtört, welche die Schweden über Roſtock verhängt hatten, begab ſich Sch. nach deren Beendigung über Lübeck, Hamburg und Bremen nach ſeiner Heimat zurück. Von der Erlaubnis, in Marburg öffentliche Vorleſungen zu halten, welche er nach im ganzen etwa vierjähriger Abweſenheit von ſeinem Landesherrn erhielt, konnte er zunächſt keinen Gebrauch machen, indem eine furchtbar wütende Peſt Veranlaſſung wurde, die Univerſität zuerſt nach Grünberg (nicht Grüneberg, wie Bloch ſchreibt) und dann nach Gießen zu verlegen. Schupp, ſeiner Wanderluſt oder vielmehr ſeinem Triebe nach Weltkenntnis folgend, benutzte dieſe Zeit lieber, um auf weitere drei Jahre als Führer eines jungen heſſiſchen Edelmannes, Rudolf Rau von Holzhauſen, über Köln nach Holland zu reiſen. Es iſt charakteriſtiſch für ſeine Weiſe, was er über ſeinen dortigen Aufenthalt wider im „Freund in der Not" meldet (S. 208 f.): „Als ich in Holland war, bande ich mich nicht an die Univerſitäten, ſondern ich hielte mich unterweilens zu Amſterdam auf und hörte den alten Voſſium, den hochgelehrten Barlaeum, und wo ich ſonſten einen gelehrten Mann antreffen konnte, mit dem machte ich Kundſchaft. Und davon hatte ich mehr Nutz, als von dem großen Heinſio, dem Principe Literatorum, welcher von Hoffart, imagination und Eitelkeit trunken war und nicht auf die Lectiones meditierte, ſondern unterweilens alberne Dinge auf die Katheder brachte. ... Ich bin nach Leyden gezogen nur zu dem Ende, daß ich mit dem großen Heinſio, dem General Majeur in dem Bello Grammaticali, ſey bekannt geweſen. Allein ihre Excellenz war ſo hoffärtig, daß ich eher bey dem Prinzen von Uranien hätte audienz erlangen können, als bey ihm. Ich höre, er habe ſich eingebildet, Kaſpar Scioppius in Italien ſey mein Verwandter." Nikolaus Heinſius hat nachher eine Ehrenrettung ſeines Vaters Daniel verſucht, aber in ſeinem gelehrten Hochmute, mit welchem er auf Schupp und deſſen libellum, vernaculo scriptum sermone, herabſehen zu dürfen glaubte, gar nicht gemerkt, wie ſehr er damit nur ſich ſelbſt blamiert hat. Kaum war Sch. in ſein Vaterland zurückgekehrt, ſo wurde ihm, obwol er erſt fünfundzwanzig Jahr alt war, die erledigte Profeſſur der Geſchichte und Beredſamkeit übertragen, welche er auch mit ſolcher Aus-

zeichnung verwaltete, daß, wie er in der Zuschrift zu seinem „Deutschen Lucianus“ an den berühmten schwedischen General Landgraf Friedrich von Hessen anführt (S. 798) einmal fünf Fürsten, 9 Grafen neben vielen Edelleuten sein Kollegium besucht und, wie er hinzufügt, ihn „für einen guten Kerl“ gehalten haben. Und der war er auch im edelsten Sinne des Wortes. Obwol von den Großen dieser Welt hochgeachtet und gerne gesehen und Weltmann genug, um in ihrer Umgebung mit bescheidener aber selbstbewußter Sicherheit sich zu bewegen, vergaß er auch gegen den ärmsten und geringsten seiner Schüler seine Pflicht nicht; er war ihnen nicht bloß ein treuer Lehrer, sondern ein wahrer Vater. Als solcher bewies er sich ihnen, als im Jahre 1640 nach dem Tode des Herzogs Bernhard von Weimar die weimarische Armee plötzlich in Marburg einrückte und alles in die größte Verwirrung und Not geriet. Die armen Studenten wandten sich in ihrer Not an ihren väterlichen Freund und Berater. Nachdem Schupp sie nach Kräften bewirtet hatte, beschied er sie auf den anderen Morgen wider zu sich. Nun schrieb er die ganze Nacht Empfehlungsbriefe für sie; und da sie wider vor ihm erschienen, redete er sie an: „Messieurs, die Erde ist des Herrn, und mich deucht, unser Herrgott hat mich zu einem Quartiermeister angenommen. Ich will ganz Europa unter Euch austeilen. Euch will ich die Seestädte geben. Euch Dänemark. Euch Preußen. Euch Liefland. Euch Frankreich. Euch die Reichsstädte!“ u. s. w. Und darauf gab er „einem jeglichen etliche sonderliche Rekommendationsschreiben“ und entließ sie mit den Worten: „Gehet hin und suchet euer Glück! der Herr unser Gott sei mit euch auf euren Wegen!“ (Vgl. Lob und Redlichkeit Antenors, II, S. 511.) Derselbe Erzähler bemerkt, er glaube nicht, „daß Antenor (ein von Schupp selbst gebrauchtes Pseudonym) in den 10 Jahren, da er Professor P. gewesen, 20 Dukaten vor alle Kollegien eingenommen, da er doch manchen Tag 3, 4 Partheyen absonderlich und felicissime informiret habe, in Dingen, welche ihn viel Fleiß und Geld gekostet hätten. Sondern wenn einer reich gewesen, sey er gemeiniglich von seinen Freunden an ihn rekommendieret gewesen, und habe deswegen nichts von ihm nehmen wollen. Wenn aber einer arm gewesen, so habe er ihm lieber Geld darzu geben wollen, ihm Bücher gelehnet, früh und späht einen freyen Zutritt vergönnet und alles versuchet, daß er ihn darzu antreiben möge, das Studium Eloquentiae und Historiarum zu excoliren, welches damals in Hessenland veracht gewesen, sonderlich unter den Landkindern, welche sich nur bemüht haben, daß sie predigen, oder sonst etwas lernen mögen, damit sie alsbald ein Stück Brot erwerben könnten.“ Man sieht, die Marburger Professur der Geschichte und Beredsamkeit war nichts weniger, als ein goldener Boden. Und Schupp hatte sich am 9. Mai 1636 mit Anna Elisabeth, der einzigen Tochter des gelehrten und genialen Gießener Professors und Dr. theol. Christoph Helwig (Helvicus), welcher 1617, erst 36 Jahre alt, gestorben war, verheiratet! Um so natürlicher ist es, daß er die ihm selbst immer mehr zum Bedürfnis gewordene Verbindung mit der theologischen Wissenschaft und dem geistlichen Amte nicht aufgab. Er wurde 1641 Licentiat der Theologie, 1643 Nachfolger Steubers als Prediger an der S. Elisabethenkirche und 1645 Doktor der Theologie. Und er verlebte in diesen Jahren manchen Tag häuslichen Glückes zumal „quoties a seriis studiis me avello“, auf seinem Gartenhause, welches er Avellin nannte, und von welchem er im Salomo (I, S. 49 f.) schreibt: „Ich denke jetzo an ein Philosophisches Häußlein, an dessen Thür eine aus ihrem Häußlein kriechende Schnecke stund, und oben darüber: Parva sed mea. Das gantze Häußlein erfülleten allerhand emblemata und ingeniosae inscriptiones, wodurch fast die gantze Philosophia practica repraesentirt wurde. Wenn der Possessor in diesem Häußlein herum spaziert, geben ihm die emblemata Anlaß zu allerhand guten meditationen. Objecta movent sensus, et nihil est in intellectu, quod non prius fuit in sensu. Allein der Krieg, der leydige Krieg zerstörte die Lust, und ist ein Emblema hier, das andere dorthin kommen.“ Als die Fährlichkeiten, welche der leidige Krieg der Universität bereitete, zu unleidlich wurden und Schupps Hausstande jene Verlegenheiten bereiteten, von welchen namentlich seine von Henke veröffentlichten Briefe an Johann Maximilian

zum Jungen betrübende Zeugnisse sind; da entschloß er sich 1646 den Ruf des Landgrafen Johannes von Hessen-Darmstadt zum Amte eines Predigers, Konsistorialrates und Inspektors der Kirchen und Schulen zu Braubach anzunehmen. Es ist ebenso ehrenvoll für den freimütigen Prediger, wie für den fürstlichen Herrn, was jener von seinem Verhältnis zum Landgrafen erzählt (Kalender S. 587, vgl. „Freund in der Not", S. 240): „Es hat mich niemand besser kennen lernen, als mein hochseliger Fürst und Herr, der tapfere und großmütige Held, Landgraf Johann. Zu deme hatte einsmals ein Edelmann gesagt: E. Fürstl. Gn. müssen mit D. Schuppen einen sonderlichen Accord gemacht haben. Ich wollte das Schloß Braubach nicht geschenket nehmen, daß E. F. Gn. ich so kühnlich antworten solte, wie D. Schupp unterweilen antwortet. Da hat der theure Held gesagt: Ja, ich halte auch nicht jedermann zu gute, was ich D. Schuppen zu gute halte. Es ist nicht ohn, er hat einen hitzigen Kopf [„und ein deutsches Maul" setzt der „Freund in der Not" hinzu], aber er hat ein ehrlich Gemüth und Hertz. Ich habe ihn mehr, als in einer Occasion probirt". So groß war das Vertrauen, welches sein Landesherr in ihn setzte, daß dieser ihn 1647 zu den Friedensverhandlungen zu Münster und Osnabrück als seinen Vertreter sandte. Auch hier erwarb sich Sch. durch seine reichen Kenntnisse, durch seinen Geist und seine Bildung in hohem Grade die Achtung und Liebe der protestantischen Abgeordneten, insbesondere des schwedischen, Graf Johann Oxenstierna Axelson, durch welchen er zum schwedischen Legationsprediger ernannt wurde. Als solcher hat er denn auch, nachdem am 14. Oktober 1648 die Friedensurkunde unterzeichnet war, am 15. die erste Friedenspredigt zu Münster gehalten. Er selbst berichtet darüber in der Nachschrift zu „Gedenk daran Hamburg" (S. 217 ff.): „Als der nach dem in Teutschland geführten blutigen Krieg mit so viel Seufzern und Thränen erbetene Friede zu Münster unterschrieben wurde, auf einen Sonnabend, da die Nacht ankam, und viel Leute über diesen Frieden murrten, und sonderlich ein bekannter Päbstlicher Prälat darüber doll und rasend wurde und gesagt hatte, man sollte bei dieser unglückseligen Nacht die Tafel ungedeckt lassen, die Lichter ausleschen, und sollte keiner seiner Diener zu ihm kommen, wo er ihn nicht ruffe; da befahl mein Gnädiger Graf und Herr, Herr Graf Johann Oxenstiern Axelsohn, zu denselben Friedens-Tractaten Gevollmächtigter Königlich Schwedischer Legat, daß ich den nachfolgenden Sonntag eine Danksagungs-Predigt halten solte. Wiewol die Zeit kurtz war, gab mir der liebe Gott doch so viel Einfälle, daß viel unter den Legaten der Churfürsten und Stände des Röm. Reichs es mit sonderlicher Bewegung anhörten. Ja, es waren unter gemeinen und vornehmen Leuten, Frauen und Jungfrauen, viele, die für Freuden weyneten. Es waren in Münster viel Nicodemische Bürger, welche diese Predigt mit höchster Freud anhörten und baten, ich wolte sie ihnen geschrieben geben. Ich war damals den Pfaffen und Mönchen in Münster ein sonderlicher Dorn in Augen, und wie ich aus meines gnädigsten Herrn, Herrn Graf Johann Oxenstiern, Hofstatt von glaubwürdigen Leuten hernach bin berichtet worden, haben sie nach meinem Abzug von Münster nach Braubach allenthalben vorgegeben, ich als ein Ketzer sey doll worden und lauffe bei Cölln in einem Walde herumb, wie ein wilder Mensch." Auch als im Anfange des Jahres 1649 der Friedensvertrag veröffentlicht wurde, hielt Sch. die Festpredigt, und damals gab ihm selbst der venetianische Bevollmächtigte das Zeugnis: „Illum oportet esse hominem insigniter bonum; oportet habere cor vere catholicum".

Kaum war er in demselben Jahre nach Braubach zurückgekehrt, so ward ihm die Berufung zum Hauptpastorate an St. Jakobi in Hamburg, und auf der Rückreise von Darmstadt, wo er bei Landgraf Georg, dem Bruder seines Landgrafen, sich verabschiedet hatte, traf ihn zu Frankfurt eine höchst ehrenvolle Vokation nach Augsburg. Es war manches, was ihn dahin zog. Schon der gute Klang des Namens dieser Stadt als des „Stammhauses unserer evangelischen Religion" hatte etwas Verlockendes. Noch mehr zog ihn an, daß sein von ihm so hochverehrter Schwiegervater Helwig eine Zeitlang dort für die Verwirklichung der pädagogischen Reformpläne Ratichs gearbeitet hatte. Schupp

schreibt darüber in der Nachschrift zu seiner abgenötigten Ehrenrettung (S. 679) an den Prediger Riese in Augsburg: „Dem Herrn ist wissend, daß ich von Reformation der Schulen hiebevor viele Discurse geführt und jehends gedacht habe, was hiebevor die Stadt Augspurg für gute Gedanken gehabt, und deßwegen meinen ersten hochgeehrten Herrn Schwiegervater, den grundgelehrten Helvicum,*) nach Augspurg erbeten. Er weiß, daß ich alle Manuscripta Helviciana gelesen, und wisse, wie er in dieser Sache mit den hochgelehrtesten Leuten in und außerhalb Deutschland correspondiert habe, und was für Antwort gefallen sey. Er weiß, daß ich sonderliche Compendia inventiret habe, der Jugend fortzuhelffen und daß ich immerdar Gelegenheit gesuchet ein Gymnasium anzuordnen nach meinem Sinn und Gutachten. In Augspurg aber hätte ich in illa periodo reformandæ reipublicæ das Schulwesen anstellen können nach meiner darin wohlbedächtig gefasseten Helvicianischen Concepta Willen. Ich hätte thun können, was Sturmius hiebevor in Straßburg gethan." Aber obwol Augsburg sich erbot, selbst bei dem Senat zu Hamburg Sch. loszubitten, so blieb dieser doch seiner dort gegebenen Zusage getreu und wurde, nachdem seit seiner Rückkehr nach Braubach seine ganze Familie an einer pestartigen Krankheit darniedergelegen hatte, am 20. Juli 1649 in sein neues Amt eingeführt. Obgleich ihm das ungewohnte unruhige Treiben in der viel und manigfaltig bewegten großen Handelsstadt anfänglich so bange machte, daß er am liebsten mit Weib und Kind stillschweigend wider davongezogen wäre, so lernte doch sein freier und offener Sinn bald auch die Vorteile und die reichen Bildungselemente dieses „compendium mundi" schätzen, und seine frische und energische Thätigkeit schuf sich bald ein weites und ergiebiges Arbeitsfeld. Schupp hatte Ursache, wider einmal hoffärtig zu werden (Freund in der Not, S. 242 f.): „Zum Vierten bin ich extraordinari hoffärtig gewesen, als ich in diese große Stadt kam, und die Leute einen Narren an mir gefressen hatten und thäten, als wenn sie einen Abgott aus mir machen wollten. Die Kirche nahm an Zuhörern gewaltig zu, dafür die Kirche viel tausend einnahm. Sie bekamen jährlich etliche tausend mehr in den Klingelbeutel, denn zuvor geschehen war. Ich war in meiner und anderer Leute Einbildung ein kleiner Joseph in Aegypten, der seinen Herrn reich machte. Ich ging einsmals über einen vornehmen Platz. Da stunden etliche Leute, welche ihre Hüte abzogen und sehr tieffe Reverenz gegen mir machten. Einer unter ihnen sagte: „Da gehet ein Mann, der ist so viel Rosenobel werth, so viel er Haar auff seinem Kopffe hat. Das ist ein Mann, der einem die Thränen aus den Augen predigen kann." Ich bekenne dir, daß mich damals eine theologische oder subtile Hoffart überfallen habe. Merke und lerne jetzo von mir, was für ein Unterschied sey zwischen der Politischen und Theologischen Hoffart. Die Theologen fliehen offtmals für der Ehr. Allein sie haben nichts lieber, denn daß man sie mit der Ehre jage. Ich sage nicht, daß es alle thun, sondern ich bekenne offenherzig, wir mir damals zu Muthe gewesen sey. Ich konte mich in mich selbst nicht schicken. Ich gedachte offt bey mir selbst: „Philander, bist du ein solcher Kerl wie die Leute sagen, und hast es bisher nicht gewußt?" Ich glaube, wann mir damals einer für eine Laus, welche ich des Morgens aus den Haaren kämmte, zwei Ducaten hätte geben wollen, ich hätte mich besonnen, ob ich sie ihm verkaufen wolle. Aber jetzo ist kein Mensch, der mir für ein Dutzend Läuse begehre einen Doppelschilling zu geben." Daß aber Sch. so im Preise gesunken war, das hatte seinen Hauptgrund darin, daß viele Hamburger und namentlich viele seiner Kollegen nicht geneigt waren, um seines „ehrlichen Herzens" willen ihm sein „deutsches Maul" so zu gute halten, wie es früher Landgraf Johann gethan hatte. Sein menschenfreundlicher Sinn konnte ihn nicht verleiten, nur das zu predigen, was die Leute gern hörten, sondern er übte, wie es die Pflicht des Predigers ist, auch das Strafamt des göttlichen Wortes gegen

*) Die Ausgaben von 1701 und 1719 haben in Folge eines albernen Druckfehlers hier immer: Helvetius; die von 1663: Helvicius, während er sonst immer Helvicus heißt, vgl. II, S. 35. 86. 392.

die mancherlei schreienden Misbräuche, welche er in seiner Umgebung wahrnahm, mit rückhaltloser Freimütigkeit und Entschiedenheit. Zugleich that er dies, um bei der Gleichgiltigkeit vieler Zuhörer ihnen an das Herz zu kommen, in einer für viele anstößigen Form. Er flocht zur Erläuterung und Bekräftigung der von ihm verkündigten Wahrheiten allerlei Erzählungen ein und bediente sich volkstümlicher Sprichwörter und Redeweisen, wie dies alles auch von Luther geschehen war, aber freilich der später üblich gewordenen steifen Förmlichkeit der Predigt völlig widersprach. War schon die sinnlich-lebhafte, überall auf das Konkrete gehende Darstellungsweise des Süddeutschen dem ruhigeren Charakter und der abstrakten Redeweise der Niedersachsen nicht recht sympathisch, so kam zu der daraus hervorgehenden natürlichen Abneigung leider auch der Neid der Amtsgenossen, welche den großen Zulauf, den Schupps frische, originelle, volkstümliche und packende Beredsamkeit gleichwol fand, diesem nicht verzeihen konnten. An der Spitze seiner Gegner stand der Senior des Ministeriums selbst, Dr. Johannes Müller (niederdeutsch Möller genannt, geb. zu Breslau 1598, Pastor zu St. Petri in Hamburg 1626, Senior 1648, † 1672). Während Müller — wenigstens war nach Schupps eigener Überzeugung kein anderer der Verfasser — unter dem Pseudonym Nectarius Butyrolambius ihn mit Pasquillen verfolgte, veranlaßte er zugleich das Ministerium, am 12. November 1657 sich an die theologischen Fakultäten zu Straßburg und Wittenberg*) mit der Frage zu wenden, „ob einem Doctori Theologiæ und Pastori solcher großen Gemeine anstehe, dergleichen facetias, Fabeln und lächerliche Historien zu predigen und zu schreiben, insonderheit wie in dem Büchlein: Freund in der Noth und Salomo (beide 1657 zuerst erschienen) gefunden werden?“ Die Gutachten beider Fakultäten vom 4. und 8. Januar 1658 fielen verneinend und verwerfend aus, und obwol der Senat in Hamburg eine äußerliche Beruhigung des Streites hergestellt hatte, so gährte doch der Gegensatz im Innern fort. Schupps Gegner fanden gefällige Zuträger, welche auch das tadellose Privatleben des trefflichen Mannes auf eine nicht selten ebenso lächerliche, als niederträchtige Weise verunglimpften. So wurde denn Hamburg seinem so treuen Prediger und Seelsorger in dessen letzten Jahren, wie Lambeck in seinem Nekrolog sagt, „ein Schauplatz alles Elendes, eine Fechtschule aller Versuchungen, eine Grube aller Verfolgungen, ein Probierstein der Beständigkeit, eine Schule der Geduld und eine lebendige Erklärung des güldenen Büchleins Senecæ: Warum es frommen Leuten übel gehe, da doch ein Gott sey?“ Schupp starb am 26. Oktober 1661 mit den Worten: „Ich habe geglaubt eine Vergebung der Sünden, eine Auferstehung des Fleisches und ein ewiges Leben.“

Schon nach dieser Darstellung von Schupps Leben wird man von ihm nicht erwarten, daß er sich in umfassenden Werken der Fachgelehrsamkeit werde besonders hervorgethan haben, oder daß sein Interesse überhaupt in einer bestimmten Berufsthätigkeit werde völlig aufgegangen sein, wie groß auch der Eifer war, mit welchem er früher seinem akademischen und später seinem geistlichen Berufe lebte und die reiche Fülle seiner vielseitigen Bildung zu dessen Dienst jederzeit in lebendiger Bereitschaft hatte. Vielmehr tritt uns in ihm eine Persönlichkeit entgegen, welche, mit einer gründlichen gelehrten und zugleich mit einer in jener Zeit seltenen allgemeinen Bildung ausgerüstet, in ganz besonderem Grade die Gabe besaß, die manigfaltigen Eindrücke des sie umgebenden Lebens frisch und lebendig aufzufassen und in jeder Stellung mit Einsetzung ihrer gesunden und kräftigen Totalität auf ihre Umgebung widerum lebendig einzuwirken. Schupps Weise erinnert ganz an die Luthers, und die Vergleichung mit diesem ist viel zutreffender und

*) Das Wittenberger Gutachten ist schon in den bekannten Consilia Theol. Wittebergensia, II, p. 68 ff. abgedruckt. Es ist aber unvorsichtig, wenn Oelze (S. 230) es nicht bloß als eine persönliche Bemerkung ausspricht, daß die andere Fakultät unbekannt sei; denn auch das Straßburger Gutachten stand schon seit 1764 zu lesen in Ziegras Sammlung von Urkunden zur Hamburgischen Kirchenhistorie, II, S. 264 ff., ja schon seit 1748 in der fortgesetzten Sammlung von alten und neuen theologischen Sachen, S. 840 ff.

giebt ein weit richtigeres Bild von ihm, als die in neuerer Zeit widerholt versuchte mit Spener. Mit diesem hat Sch. allerdings gemein, daß auch er im Gegensatze gegen das theologische Schulgezänke auf eine praktisch wirksame Verkündigung des Evangeliums drang und meinte, es sei ersprießlicher, den offenen Gebrechen und Sünden der Christenheit zu steuern, als gegen Juden und Muhammedaner und Photinianer zu polemisieren. Sonst aber hat er von dem spezifisch pietistischen Wesen garnichts an sich, und insbesondere weiß er noch nichts von einer ecclesiola in ecclesia, welche zuerst zu begründen sei, um dann als ein gährender Sauerteig das Ganze mit neuen Lebenskräften zu durchdringen; sondern Schupp steht mit sicherer Unbefangenheit innerhalb des lutherischen Bekenntnisses und sucht von diesem Standpunkte aus mit volkstümlicher Frische und Derbheit auf seine Gemeinde und das evangelische Volk im ganzen zu wirken. Dieser Art seines Wesens und Wirkens entspricht denn auch seine schriftstellerische Thätigkeit. Seine sämtlichen Schriften, von seinen lateinisch geschriebenen Reden an bis zu den letzten, welche aus seinen Hamburger Erfahrungen und Kämpfen hervorgegangen sind, sind recht eigentlich Gelegenheitsschriften: Schupp ist ein deutscher Essayist, er ist, soviel ich sehe, der erste gewesen und lange Zeit der einzige geblieben. Und es giebt kein gleichzeitiges Buch, welches das gesamte Treiben und die Stimmung jener Zeit so reich und so treu und lebhaft abspiegelte und widergäbe, wie der eine handdicke Band seiner deutschen Schriften. Es war aber diese Zeit in einem gewaltigen Gährungsprozesse begriffen. Die furchtbare Zerstörung des dreißigjährigen Krieges hatte überall die altgewohnten Ordnungen erschüttert und klare und kräftige Geister sahen nach festen Grundlagen eines neuen, besseren Lebens aus. Die über Deutschland hin und her wogenden schwedischen und französischen, spanischen und italienischen Völker hatten bei allem Jammer, welchen sie im Gefolge hatten, doch auch den deutschen Geist mit neuen Gedanken befruchtet. Und das sich mächtig regende Bedürfnis, hinfort nicht mehr wie bisher nur in der Schule und für die Schule, sondern im Leben und für das Leben zu lernen, fand in Schupp einen der begabtesten und kräftigsten Vertreter. Er ließ die neuen Bildungselemente nicht nur an sich herankommen: er zog ihnen mit begeisterter Lernbegierde entgegen, und mit Goethe konnte er sagen: „Was ich nicht erlernt habe, das habe ich erwandert.“ Insbesondere stand er durch die pietätsvolle Anhänglichkeit an seinen trefflichen Schwiegervater Helwig zu den pädagogischen Neuerungen, welche mit jenem allgemeinen Gährungsprozesse zusammenhingen und in Wolfgang Ratich ihren Hauptvertreter hatten, auch persönlich in einer näheren Beziehung; und daß, wie die allgemeine Zeitbewegung, so auch diese pädagogischen Reformbestrebungen in seinen Schriften sich lebendig widerspiegeln, das ist es, was ihm auf eine Stelle in der Geschichte der Pädagogik einen gerechten Anspruch giebt.

Während seiner Schulzeit zu Gießen mag Schupp schon etwas von den Vorteilen der pädagogischen Bewegung genossen haben, welche durch Ratichs Reformpläne veranlaßt worden war. Waren doch gerade hier in Helwig und Jung (vgl. den Art. Geschichte der Pädagogik, S. 664) die beiden ersten und zugleich gründlichsten und wolwollendsten Beurteiler seiner Vorschläge und die besonnensten Vertreter des wirklich Heilsamen darin aufgetreten, gewiß nicht ohne Einfluß auf das Schulwesen in ihrer nächsten Umgebung. Dagegen fand Sch. auf der Universität den inhaltlosen logischen Formalismus und die unfruchtbare gelehrte Pedanterie noch in ungestörtem Besitze ihrer altgewohnten Herrschaft. Von einem der Matadore in dem bellum logicale, dem berühmten Marburger Professor der Philosophie Rudolf Goclenius, erzählt er folgende charakteristische Geschichte (vom Schulwesen II, S. 94 f.): „Man sagt, daß der alte ehrliche grammatikalische Cavallier einstmals Ordre bekommen, daß er mit seinen sieben Regimentern, der Grammatik, der Dialektik, der Rhetorik, der Musik, der Arithmetik, der Geometrie und der Astronomie eilends solle auf Cassel zu marschiren. Als nun der gute alte Cavallier zu Pferde blasen lassen und vermeinet, sein Quartier des Abends zu Frankenberg zu nehmen, da habe er die Zeit zu vertreiben nicht wollen ein altes Reiterliedlein singen, als: Der

Guckuck auf dem Zaune saß, es regnet sehr und er ward naß. Sondern habe ein Buch, und zwar seine Analecta (welches er einstmals in seinem hohen Alter in einer Gasterey, als ich noch ein kleiner Knab war, rühmte und sagte: Es sey das beste Buch unter allen, die er jemals geschrieben) in die Hand genommen und habe darin gelesen. Es habe sich aber zu allem Unglück das Pferd herumgewendet, und damit haben sich seine sieben Regimenter zugleich herumgeschwenket. Als er nun vermeynet, das Hauptquartier solle zu Nacht zu Frankenberg seyn, da habe er das Buch zu und die Augen aufgethan und befunden, daß er und seine sieben Regimenter wiederum vor dem St. Elisabeththor zu Marpurg stehen, da sich denn jedermann verwundert, wie sich der Marsch so wunderlich geändert habe." Obwol Sch. unter solchen Führern die Dressur und die spanischen Stiefel des Collegium logicum mit ergebenem Fleiße sich gefallen ließ, so hat doch sein offener und frischer Sinn den engen Kreis, innerhalb dessen er auf dieser dürren Heide herumgeführt wurde, bald durchbrochen, um sich auf der schönen Weide historischer Studien zu ergehen. Hören wir auch darüber seinen eigenen Bericht (Deutscher Lucianus I, S. 804 f.): „Diese weise Leute, welche aus des Chrysippi Schule entsprossen sind, wollen mir verzeihen, daß ich unterweilens über sie seuffze, daß durch ihre Phantasey mir die beste Blüte meines Alters gestolen sey. Ich war ein Knab von 15 Jahren, als ich auff Universitäten kam und nichts hörte, als von Darapti und Felapton, von dem Collegio Conimbricensi, von dem Ruvio, von dem Suaretz. Es stiegen diese Logische Helden ein wenig über meinen Horizont ....*) Als ich in diesen Logicalischen Kriegen ein halb Jahr für einen Musketier gedient hatte, und ohne blutigen Kopf davon kommen war, da dachte ich, wo wil das hinaus? Auf diese Art wirst du noch in langer Zeit kein Corporal werden. Ich fragte endlich einen Cameraden, welcher ein Jahr älter als ich war, was er doch für Autores lese? Da sagte er, ich lese den einigen Scheiblerum, der ist perspicuus, daraus lerne ich mehr als aus allen Scholasticis, sive veteribus, sive neotericis. Ich dachte, das solt du keinem Narren gesagt haben, und ging alsobald und machte einen Überschlag, wie bald ich den Scheiblerum durchlesen könnte. Ich nahm mir für, ich wolte alle Morgen zehn Blätter in Octavo außwendig lernen, ehe ich einen Fuß aus meinem Logiment setzte. Ich meynete zehen Blätter aus dem Scheibler außwendig zu lernen sei besser, als zehen Capitel in der Bibel zu lernen und zu behalten. Ich war in meiner Jugend felicissimæ memoriæ und bin niemals zur Mittags-Mahlzeit gegangen, wenn ich nicht zuvor in meiner Stuben herumspazirt und zehen Blätter in Octavo aus dem Scheibler memoriter recitirt hatte, und wenn ich sie nicht recitiren konte, bliebe ich vom Tische und repetirte sie noch einmal. Allein es war eine memoria bei mir, aber kein Judicium. Ich lernete damals solche Dinge, aber in spem futuræ oblivionis. Ich hörete, daß einsmals eines Schusters Sohn zu Marpurg, ein alter Pedant, zu dem damaligen Professori extraordinario Logicæ kam und ihm klagte, daß er 3 Jahr zugebracht und noch nicht habe erforschen können, was eigentlich genus Logicæ sey. An sit ars? an sit scientia? an sit habitus instrumentalis practicus? etc. Ich erschracke und gedachte, hat der Kerle so viel Zeit zubracht, und versteht die erste Definition noch nicht, was werde ich armer Tropff denn thun in diesem bello Logicali? Ich werde ein armer Musquetier bleiben müssen, sonderlich da ich sehe, daß der alte Rudolphus Goclenius in die Stamm-Bücher schriebe und nannte sich einen Professor Depontanum, damit er ohne Zweiffel alludiret auff den Brauch der alten Römer, und damit sein sehr hohes Alter zu verstehen gibt. Dieser große Alte disputirte biß in seinen Tod und hatte noch immer etwas zu grüblen in der Logic. Ich habe die Ehre gehabt,

*) Die Stelle, welche ich hier der Kürze wegen weglasse, beginnt mit dem Satz: „Als wurde mir von meinem Praeceptore recommendiret N. N. und Hippius." Bloch (S. 7, Anm. 5) vermutet, es möge hier ein Wort ausgefallen sein. Aber „als" steht hier als Überleitungspartikel im Sinne von „also", „demnach" und kommt so öfter bei Schupp vor, z. B. gleich in unserem folgenden Citat aus der Schrift vom Schulwesen zu Anfange des vierten Satzes.

daß dieser Philosophus mich als einen jungen Knaben, und deßwegen, weil ich seine Lectiones so fleißig besuchte, in meinem Logiment besucht hat. Da ich ihn mit einem Becher Wein tractirt habe, und er mir so viel alte Hessische Historien erzählte und mir wol 20 mal zutrank. Allein unter vielen Discursen vergaß er des Lieferns. Ich dachte damals, weil der große Mann biß in den Tod sich mit der Logic schleppte und ließ das sein principal studium seyn, so sey es unmöglich, daß ich armer Pennal aus dem Dreck herfür kriechen könne. Allein glaubt mir sicherlich, daß ich nach der Zeit, da ich hab lernen vernehmen, worin die Logic bestehe, hätte wünschen mögen, daß ich die Zeit mit Spatzierengehen zugebracht hätte, welche ich an die Logische Bachanten-Tröster gewendet habe. Ich wil zwar meinem Präzeptoribus nicht fluchen. Allein ich werde gleichwol ihr Grab nicht mit Rosen und Violen, mit Roßmarin und Tulipanen bestreuen, darum weil sie mir damals nicht gerathen haben, daß ich anstatt dieser Legion Bachanten-Tröster einen guten Oratorem oder Historicum in die Hand nehmen und darin mein Memoriam employren solle, bis daß crescente ætate des judicum wachse." Auch über den Misbrauch, welcher in den Vorlesungen mit Diktieren und Nachschreiben getrieben wird, und auf das thörichte Vertrauen auf das, was man schwarz auf weiß nach Hause trägt, hat Schupp schon sich seine Gedanken gemacht (vom Schulwesen II, S. 115): „Wenn mancher Professor oder ein anderer fauler Schulmeister sol sein Amt thun, so nimmt er einen Authoren bei sich und dictirt seinen Auditoribus etwas in die Feder. Als ich noch ein junger Student von 16 Jahren, und eben aus meinem Pennal-Jahr kommen war, besuchte ich fleißig die Lectiones Oratorias eines vornehmen J. Ct., welcher die Professionem Oratoriam propter longum quoniam verwaltete. Ich meynet aber, weil er sonst ein gelehrter Mann war, so müße er auch ein guter Orator seyn. Als schriebe ich alles, was er dictirte, fleißig nach, und wenn ich nach Haus kam, brachte ich es ins Reine, und was mir wohl gefiel, unterstrich ich mit rother und grüner Tinten. Ich schrieb es in ein absonderliches Buch, dem ich diesen Titel gegeben hatte: Prælectiones Oratoriæ Nobilissimi et Clarissimi Viri Domini N. N. Oratoriæ Professoris Celeberrimi in Academia N. Præceptoris mei honoratissimi. Ich kam hernach auff eine andere Universität, da besuchte mich einsmals der vornehme Orator Samuel Fuchsius, ein Mann, der nicht genugsam zu loben ist, und dieses Buch lag oben auf dem Tisch. Da fragte mich der edle Fuchsius, welcher in seiner Jugend Keckermanni amanuensis gewesen war, was habt ihr da für Prælectiones Oratorias? Ich wolte ihm im Anfang diese Arcana nicht zeigen und sorgte, er möchte mir etwas von der Ciceronischen Weisheit abfischen. Als er aber ein wenig darin gelesen hatte, lachte er und sagte: Habt ihr Dieterici und Keckermanni Rhethoricam bei der Hand, so gebt mir sie her, ich wil euch zeigen, wie alles von Wort zu Wort drauß genommen seye. Als ich dieß sahe, nahm ich die Prælectiones Oratorias und warff sie zum Fenster hinauß, soweit ich sie werffen konnte. Fuchsius lachte, als er sahe, wie sich zweyer Würtzkrämer Jungen darum zanketen und ein jeglicher wolte sie haben, Würtz darin zu fassen. Ich aber beklagte die edle Zeit, welche ich mit dem Abschreiben hatte zugebracht.... Diese Schulfuchserey kommt noch aus dem Pabstthum. Ehe die Druckerey ist erfunden gewesen und man keinen Ueberfluß an Büchern gehabt hat, hat man in Klöstern und Schulen Lectores halten müssen, welche der Jugend etwas in die Feder dictirt haben. Aber nunmehr, nachdem man keinen Mangel hat an Büchern, frage ich, wozu das nöthig sey, daß ein jeder Schulmeister seinen Auditoribus wil eine neue Grammatic, eine neue Logicam, eine neue Physic dictiren? Wäre es nicht besser, daß sie sagten, in Logicis leset den und den, in Physicis den und den, was du nicht verstehest, das frage. Wenn es doch etwas ist, das sie aus ihrem eigenen Hirn-Kasten herfür bringen, so muß es doch bald gedruckt werden. Warum martert und plagt man denn unterdessen das arme Volk mit dem verdrießlichen Schreiben?" Nachdem Sch. durch Wort und That für seine Person hinlänglich bewiesen hatte, wie gerechten Anspruch er auf das Zeugnis habe, auf welches er in seiner an den Vitzthum von Eckstädt gerichteten Vorrede zur Schrift vom

Schulweſen (II, S. 85) ſich beruft, „daß er kein Schulfuchs ſeye", konnte er ſeinem Sohn Meno, als dieſer die Univerſität Gießen bezog, jenes köſtliche akademiſche Vademecum mitgeben, welches wir im „Freund in der Not" beſitzen, und welches Schupps Anſichten über Leben und Bildung am bündigſten und zugleich in der anſprechendſten Form zuſammenfaßt. Der Vater rät da ſeinem Sohn (S. 266 ff.): „Univerſitätenleben iſt unterweilens ein Leben für die lange Weil. Ich will dir einsmals einen eigenen Tractat ſchreiben von den Thorheiten, welche ich auff Univerſitäten geſehen habe, und wil dir zeigen die Klippen, da ich und andere angeſtoßen, als wir in die Welt herausgeſegelt haben. Ich warne dich unterdeſſen treulich, daß wenn du aus dem Pennal-Jahr kommeſt, du dich nicht geſelleſt zu der Schaar der Schoriſten (der «Absoluti» oder „Agenten", wie man ſonſt dieſe allein berechtigten bemoosten Häupter nannte, im Gegenſatze zu den rechtsloſen und vielgeplagten Pennälen oder Füchſen). Dr. Meyfart ſagte, man ſolle Achtung darauf geben, ob ein Schoriſt oder Pennal-Butzer ſeye zu einem rechten Ehren-Ampt kommen, oder, wann er zu einem Ehren-Ampt kommen, ob es ihm nicht unglücklich gangen? Ob er nicht zum wenigſten etwan ein böſes Weib bekommen, welche ihn coujonirt und getrillt habe, da er zuvor gethan, als ob er den hörnern Siegfried freſſen wollte.... Ich rathe dir treulich, daß du dich nicht lang auff teutſchen Univerſitäten auffhalteſt, ſondern wann du gute Fundamenta in Theologia und Philosophia gelegt haſt, ſo begebe dich an einen vornehmen Fürſtl. oder Gräfl. Hof und informire ein paar junge Herren auff die Art, welche ich dir gezeigt habe. Docendo discimus. Wer nicht ein wenig bey Hof geweſen iſt, der kennt die Welt nicht recht. Ein vornehmer Fürſtl. oder Gräfl. Hof iſt eine hohe Schul, darin man große Tugenden und große Laſter lernen kan. Ich habe allezeit viel gehalten von den Leuten, welche nicht in pulvere Scholastico, ſondern in actione und unter hohen Stands-Perſonen ſind auffgewachſen, gleichwie Erasmus Roterdamus, Julius Cäſar Scaliger, Johann Barclajus und andere.... Ich will nicht ſagen, daß mein gnädigſter und nunmehr hochſeliger Fürſt und Herr, Herr Johann Landgraf zu Heſſen u. ſ. w. mich offtmals in die Schul geführet und mir zu vielen meditationen Anlaß gegeben habe, ſondern ich verſichere dich, daß mir an unterſchiedenen Höfen zu der Zeit, da ich vermeynte, ich ſeye keine geringe Sau, von dem Fürſtl. oder Gräfl. Frauenzimmer ſolche Dinge ſeyn proponiret worden, daß ich genug zu thun gehabt, bis ich ihnen geantwortet und mit Ehren von ihnen kommen bin, die Natur thut offtmals mehr als die Kunſt.... Ich wolte, daß du einmal der alten Gräfl. Waldeckiſchen Frau Wittib zu Landau, oder der Gräfl. Lippiſchen Frau Wittib zu Schwallenburg möchteſt auffwarten, du würdeſt mit Verwunderung erfahren, wie eine Dame dich wiſſe in die Schul zu führen. Bilde dir nicht ein, daß alle Weißheit an die Univerſitäten gebunden ſey.... Wenn du einen Mann ſieheſt, der in einem Ding excellirt, ſo ſehe, daß du dich ſeiner gebrauchen könneſt, er mag nun in einem Dorff oder in einer Stadt ſitzen. Wenn nur ein guter Wein auf den Tiſch gebracht wird, ſo trinke ich ihn, und frage nicht, ob der Wein zu Gambach in der Wetterau, zu Bacharach am Rhein, zu Würtzburg am Stein, oder zu Klingenberg am Mayn gewachſen ſey? Es iſt mir genug, daß der Wein gut ſey.... Trachte darnach, daß du vor allen Dingen die vornehmſte große Reichs- und Anſeeſtädte wohl beſeheſt, und wenn du in eine ſolche Stadt kommeſt, ſo gebe wol Achtung darauff, wie der Status Politicus, Ecclesiasticus und Scholasticus beſchaffen ſey? Verſichere dich, du wirſt in einer ſolchen Stadt, als Hamburg, Lübeck, Frankfurt am Mayn, Nürnberg, Ulm, Augspurg u. ſ. w. mehr ſehen und lernen können, als wenn du alle Septentrionaliſche Königreiche durchreyſeſt. Ich bin Jahr und Tag in Hamburg geweſen und hab nicht gewuſt, was an Hamburg zu thun ſey. Ich hab nicht gewuſt wie mancher kluger Kopff darinn verborgen lige. Ich hab nicht gewuſt, daß Hamburg eine kleine Welt ſeye. Verſichere dich, daß ich offt aus eines Kauffmanns oder aus eines Schippers Discurs mehr gelernt habe, als hiebevor auf Univerſitäten aus großen Büchern. Niemand kennet die Welt recht, als wer die Welt geſehen hat." Jene in ihrem Zuſammen-

hange ganz unverfängliche und an sich sehr wolberechtigte Bemerkung, daß die Weisheit nicht an die Universitäten gebunden sei, brachte den Hochmut der akademischen Pedanten, welche dadurch in dem Besitze eines von ihnen beanspruchten und ihnen meist auch zugestandenen Monopols sich auf bedenkliche Weise gefährdet sahen, in nicht geringe Aufregung. Sie fanden einen nicht eben glücklichen Champion in dem Leipziger Magister Bernhard Schmid, später Prediger zu Dresden, welcher, wol auch um sich selbst in seiner Karriere zu poussieren, in einer Schrift, de reputatione academica, als ein rechter Schulfuchs, um mit Schupp zu reden, diesen vom hohen Gaule schulmeisterlicher Arrogant herab, in der man so völlig recht zu haben meint, heftig angriff. Sch. aber schickte den jungen Helden, der an ihm seine Sporen verdienen zu können meinte, gleich in seiner „Ersten und eilfertigen Antwort auf M. Bernhard Schmids Discurs de Reputatione Academica" von 1659 (S. 774—799) so gründlich heim, daß er dessen weitere Exekution jüngeren Freunden überlassen konnte, deren gegen Schmid gerichtete Schriften zum Teil in dem Anhang zu den Schuppischen zu finden sind. Schupps Ansichten über die akademischen Misbräuche des Pedantismus, des Pennalismus und der mit Titeln und Würden getriebenen Charlatanerie sind dann gleichfalls von befreundeter Hand in dem „Wolunterrichteten Studenten" (II, S. 480—525) ausführlich dargelegt und verteidigt worden.

Wie zur akademischen Bildung durch seine Professur, so kam Sch. zu dem eigentlichen Schulwesen, insbesondere dem Volksschulwesen, durch sein geistliches Amt in eine nähere Beziehung. Und er wartete dieser Seite seiner amtlichen Thätigkeit mit besonderem Eifer, obwol er, zwar nicht als seine eigene Ansicht, aber doch offenbar nicht ganz ohne eigene Billigung, den aus jener Zeit uns überraschenden Gedanken ausspricht (Vom Schulwesen, Vorrede II, S. 88): „So lang die Einbildung währet, daß der Status Scholasticus notwendig müsse verbunden sein mit dem Statu Ecclesiastico, so lang werden keine guten Schulen in Deutschland seyn. Die Leute meynen offtmals, wann einer wol predigen könne, so wisse er auch, wie man die Kinder Grammatic lehren solle. Wann ein grosser Herr oder ein anderer vornehmer reicher Mann seine Kinder will studieren lassen, so fragt er gemeiniglich seinen Hofprediger, den Superintendenten, oder seinen Beichtvater, wie er es recht anfangen solle? Und solche gute Leute wissen zwar, wie man ein Kind in der Gottesfurcht auferziehen sol, allein wie es solle in freyen Künsten angeführet werden, da reden und urtheilen sie offtmals wie jener Schuster von des Apelles Gemählde". In der That befand sich damals das Schulwesen, zwar gewiß nicht gerade infolge der kirchlichen Oberleitung, aber doch unter derselben, nicht im wünschenswerten Zustande. Sch. klagt, daß in seiner Jakobi-Gemeinde in Hamburg nicht ein Zehntel der schulfähigen Kinder wirklich zur Schule angehalten werde. Er suchte seiner Gemeinde das Gewissen zu schärfen. In seiner Schrift: „Der Stumme Lehrer und Prediger, das ist: Doct. Joh. Balth. Schuppii Geistliche Kirchen-Krone und Schulen-Zierath, damit Er vermittelst allerhand erbaulicher Sprüche die Kirch und Schul zu St. Jacob in Hamburg gezieret hat" (II, S. 139—184) findet sich S. 191 ff. das, „was an der S. Jacobi-Schulen angeschrieben stehet", damit es nach der Weise des Verfassers, die uns schon von seinem Avellinum in Marburg her bekannt ist, Alten und Jungen ihre heiligen Pflichten klar und energisch vor Augen rücke. Da heißt es denn: „Nr. 230, das sind wol arme Wayfen-Kinder, welche die Eltern, wann sie schon noch leben, nichts lernen lassen. 231. Würde in Ländern und Städten die Jugend recht aufferzogen, so bedürfften wir keiner Büttel und Scharfrichter, und könte man innerhalb wenig Jahren eine neue Welt, ein neues Volck und eine neue Bürgerschafft haben. 232. Kinderzucht ist eine Quelle alles Glückes und Unglückes. 237. Hansellus quicquid teneris non discit in annis; Hans nunquam discet, semper ineptus erit. Das ist: Was Hänsel jetzt nicht lernt in seiner zarten Jugend, das lernt er nimmermehr, er bleibt ohn Kunst und Tugend. 240. Das ist eine unglückselige Stadt, die hohe Wäll und Mauern hat und gute Mores und Sitten bei Jungen und Alten läßt niederfallen. 241. Kunst

macht Gunſt. Wer Weisheit und Kunſt gern hätte, der muß ſie nicht ſuchen im weichen Bette. 242. Es frißt die Kunſt kein Brod, Sie bleibt bei uns in Noth, Kann ohne Zoll und ohne Beſchwerden Ueber Waſſer und Land geführet werden. 245. Sentent. ſel. Herrn Lutheri. An nichts kann man ſo leicht die Hölle verdienen, als an böſer Kinder-Zucht. 247. Langſam zum Seckel, Luſtig zum Hut Hilffet gar manchem jungen Blut. 248. Des Hochmuths Vater iſt die Unwiſſenheit. 351. In weich Wax kann man drücken was man will. 252. Es meynt eine jede Fraue, ihr Kind ſey ein Pfaue. 254. Arbeit, Zwang und Lehren bringt Kinder offt zu Ehren." So ruft denn Schupp auch in zahlreichen Stellen ſeiner Schriften, im Tone von Luthers Sendſchreiben an die Bürgermeiſter und Ratsherren, zu einer Verbeſſerung der Erziehung und der Schulen auf. Insbeſondere iſt der Schluß (II, S. 707—719) der umfangreichſten ſeiner Schriften, des Niniviti ſchen Bußſpiegels (II, S. 516—719), dieſem hochwichtigen Gegenſtand gewidmet. Da heißt es unter anderem: „Weil nun ... Gott der Herr offtmals der Kinder halben nicht allein den Eltern Glück giebt, ſondern auch gantze Städt der Kinder halben konſervirt und erhält, ſo ſollen alle chriſtlichen Regenten, Hauß-Väter und Hauß-Mütter, Vormünder, Schulmeiſter, Kinder-Mägde und alle diejenigen, welche mit Kindern umgehen, ermahnt ſeyn, daß ſie ſich derſelben treulich annehmen, damit ſie in der Furcht Gottes wol erzogen werden. Gute Kinderzucht iſt das Fundament einer glückſeligen Haußhaltung und einer wohlbeſtellten Stadt. Si tibi sunt nati, nec opes, tunc artibus illos instrue, quo possint inopem traducere vitam, ſagt Cato: der Vater, der ſeine Kinder wol erzogen hat und hat ſie etwas redliches lernen laſſen, der hat ihnen Reichtums genug erworben. Das iſt das beſte patrimonium das man im Buſen trägt. Und wie eine Obrigkeit will haben, daß ihre Unterthanen ſeyen, alſo laſſe ſie dieſelben in Schulen aufferziehen. Jung gewohnt, alt gethan. So ſoll nun Obrigkeit allezeit darauff bedacht ſeyn, daß ſie gute Schulen anordnen, und armer Leute Kinder, welche Luſt zum ſtudiren, und den Verlag nicht haben, mit Stipendiis verſehen. Eine wolbeſtellte Schul in einer vornehmen Stadt, iſt einem jeden Hausvater, der Kinder hat, ſo nutz, als wenn er hundert Ducaten jährlicher Renten Einkommens hätte. Hilffeſt du einem armen Kinde, daß es etwas redlichs lernen und etwa ein Prediger werden kann, ſo thuſt du Gott einen größern Dienſt, als wenn du ein Kloſter erbaut hätteſt. Denn aus einem ſolchen armen Kinde wurde offt ein Mann, der viel hundert, ja viel tauſend Seelen zum ewigen Leben beförderte. Wenn ich gedenke an die allervornehmſten Theologos in Deutſchland, ſo befinde ich, daß die meiſten unter ihnen das Bettelbrod in der Jugend gegeſſen haben. Wir können zwar nicht alle Prediger ſeyn, ſondern Gott will allerley Leute haben. Es komm aber einer in einen Stand, worin er will, ſo wird er viel beſſer darinnen fortkommen, wann er in ſeiner Jugend fleißig zur Schul gehalten worden .... Summa, wer eine Stadt verderben will, der verderbe die Schule. Und wer eine Stadt groß machen will, der ordne die Schulen wol an .... Darum ſehet ja wol zu, was ihr thut, ihr Schulmeiſter und Schulmeiſterinnen. Wann ihr in den Schulen unter den Kindern gehet und ſtehet, ſo gehet und ſtehet ihr unter einem Haufen Engel. So manches Kind, ſo mancher Engel. Und dieſer Kinder Engel ſehen allezeit das Angeſicht des himmliſchen Vaters. Werdet ihr nun in eurem Amt untreu und unfleißig ſeyn, ſo werden euch die H. Engel vor Gott verklagen. ... Ihr Regenten, wolt ihr Städte und Länder in Aufſnehmen bringen, ſo haltet über den Schulen, und beſtellet dieſelben alſo, daß die liebe Jugend darinnen wohl erzogen werde. Ich verſichere euch, es wird euch dieſe Treue wohl belohnt werden. Gleich wie die Juden für den Hauptmann zu Capernaum baten, daß Chriſtus ſeinen kranken Knecht wolle geſund machen, und ſagten, er iſt ſein werth, denn die Schul hat er uns erbaut. Eben alſo werdet auch ihr viel Vorbitter haben, die vor eure zeitliche und ewige Wohlfahrt beten werden. Es werden für euch beten die Schulmeiſter, die aus eurer Hand Lohn und Beſoldung empfangen. Es werden für euch beten die Kinder, welche durch eure Gutthätigkeit in der Gottesfurcht und in guten Künſten unterwieſen werden. Es werden für euch beten viel

fromme Eltern, die ihre Luſt und Freude ſehen, wenn ihre Kinder wohl gerathen, und was nützliches in der Schule lernen. Meynt ihr, daß ſolch Gebet vergebens ſey? Unmöglich iſt's, daß ſo vieler Gebet nicht ſolle erhöret werden. Wenn ich in dieſer Stadt durch die Straßen gehe, und ſo viel Kinder anſehe, dünket mich, ich ſähe lauter Musquetirer, welche dieſe Stadt beſchützen und vertheidigen. O was muß doch das für ein ſtarkes Geſchrey in den Ohren Gottes geben, wann ſo viel Kinder im Wayſenhauſe und ſo viel andere arme Bettelkinder mit lallender Zunge ihr Vater Unſer beten. . . . Wann die Kinder vor den Tiſch treten und beten, ſagen ſie: „Danket dem Herrn, denn er iſt freundlich, und ſeine Güte währet ewiglich," ſo wird Gott der Herr noch heute ſo gut und barmherzig ſeyn, als er damals gegen die Niniviter geweſen iſt."

Am ausführlichſten und zuſammenhängendſten hat Sch. ſeine Anſichten über die notwendige pädagogiſche Reform dargelegt in ſeinem „Ambassadeur Zipphusius. Aus dem Parnaß wegen deß Schulweſens abgefertiget an die Chur-Fürſten und Stände des H. Römiſchen Reichs" (II, S. 80—138). Wie in der Abgenöthigten Ehrenrettung (S. 679, eine oben bereits benutzte Stelle) und in dem Niniviſchen Bußſpiegel (II, S. 713), ſo deutet er auch hier den Zuſammenhang ausdrücklich an, in welchem ſeine Anſichten namentlich mit denen Ratich's ſtehen, welche ihm durch Helwig beſonders empfohlen waren (S. 85), entfernter auch mit denen des Amos Comenius (S. 108 ff.) ja Bacos von Verulam (S. 131). Auffallend bei ſeinem ſpäteren Zuſammenleben mit Joachim Jung in Hamburg, und doch vielleicht gerade hieraus zu erklären, iſt, daß er dieſes Gehülfen ſeines Schwiegervaters bei der erſten Beurteilung und Empfehlung von Ratichs Methode niemals erwähnt. Von den beiden Briefen Schupps an Jung, welche Avé-Lallemant mitteilt (a. a. O. S. 132 f.), enthält der eine aus dem J. 1642 nur eine Mahnung an eine alte Schuld, welche Helwigs Wittwe an Jung noch zu fordern hatte, der andere dagegen, mit welchem Schupp ſeinen Sohn dem von Jung dirigierten Gymnaſium übergiebt, ſetzt allerdings ein ſtillſchweigendes Einverſtändnis zwiſchen beiden Männern über gewiſſe didaktiſche Principien voraus. Schupp ſagt darin von ſeinem Sohn: „Er iſt zwar noch Jung und hätte gern ſehen mögen, daß er noch ein Jahr zur Schuel gangen were, allein er iſt nach der Heſſiſchen Schuelarth angeführt, und ſorge, er möge turbirt werden, wann er itzo wider neuere praecepta und neuere Bücher lernen müßte. Ein jeder muß conſideriren ſeinen Scopum und darnach ſeine Mittel anordnen. Ich wolte gern, daß er ſich erſtlich in den Dingen übte, die ein memoriam erfordern. Wann crescente aetate des judicium wächst, ſo kan er in Logicis und andern artibus et scientiis in einem halben Jahr mehr thun, als jetzo in einem Jahr. Bitt, mein hochg. Herr wolte ihn tentiren in Chronologia et Historiis. Wolle ihm auch eine sententiam aufgeben, die ſoll er variiren und zwei oder dreihundert Mahl mit andern Worten ausſprechen. In Rhetorica, Oratoria et Logica weiß er generalia. Wolte gern, daß er dieſen Winter in Graecis et in Geographia ſich übte." In der Vorrede zu jener Schrift nun, an den Vitzthum von Eckſtädt gerichtet, hebt Sch. zunächſt hervor, wie er von jeher auf Herſtellung tüchtiger Schulen und Anſtellung tüchtiger Lehrer gedrungen habe: „Es ſind Schulen genug in Teutſchland, allein ſie taugen nichts. Ich wolte wünſchen, daß Gott große und reiche Herrn erweckte, qui Scholas non erigerent, sed erectas corrigerent. Ich kann nicht ſehn, wie manche Schul, manche Univerſität länger beſtehen könne, wenn ſie nicht auffs neue dotirt wird. Die Erſteigerung der Müntz iſt ein Diebsgriff des Satans, damit er gewaltigen Schaden in den Schulen thut, und unter Hunderten iſt nicht einer, der es recht betrachtet." Er rät z. B. in der Schul-Pforte ein Ritter-Kollegium herzuſtellen, „da man nicht auf Aedificia ſpendiren dürffte, da die weltberühmte Univerſität Jena nahe wäre, da die jungen Edelleute unterweilens könten nach Jena ziehen, und wann ſonderbare Solennitates oder Disputationes Academicae vorgingen, denſelben beywohnen könten, da manchem Porthyſchen Schüler wol geholffen würde, wann er einem jungen Edelmann auffwarten und etwas mehr als Schulfuchſerey bei ihm ſehen könte. . . . Ich bin zwar ein

kleiner Heiliger, wie jener Mönch sagte, und kan keine grosse Wunder und Zeichen thun. Allein wann Ew. Hochedl. Excellentz einen Rath hören und in der Schul-Pforten ein solch löbliches Werk wollen befördern helfen, ich wil derofelben offenherzig sagen, wie unter der Academischen übergrossen Libertät und der schulpfortischen Pedanterey, welche unter den alten Schulröcken getrieben wird, könne ein Temperament getroffen werden." Denn freilich: „es ist zu erbarmen, daß heutiges Tages offtmals die allergrößesten Esel zu Schulmeistern gebraucht werden. Und wenn einer ist, der nirgend fortkommen kan und weder zu sieden noch zu braten tauget, so sagen die großen Politici er muß sich behelffen, er muß einen Schuldienst annehmen, bis man siehet, wie man ihm weiter helffe." Und doch: „eine Schule, eine Schule, sage ich, recht zu dirigieren, dazu gehöret etwas mehr, als Pedanterey. Es gehöret eben so viel Kunst und Weißheit dazu, als zu guter Direction einer Armee." Nach Beendigung der Vorrede stellt nun der Verfasser in der Schrift selbst dar, wie in dem Friedensjahre, welches dem Jammer des dreißigjährigen Krieges ein Ende machte, „Apollo vorhabend war zu deliberiren, wie denen vielfältigen Unordnungen und Lastern, welche in der Welt häuffig, sonderlich aber denen, so in republica Literaria eingerissen waren, zu steuern und abzuhelfen wäre. Als die Musae und Proceres Parnassi samt andern Tugendhaften auff die bestimmte Zeit sich einstelleten, mit allerlei Sprüchen geziert. Wir erkennen in dieser Bemerkung Schupps wider echt volkstümliche Vorliebe für die Spruchweisheit, von welcher Neigung geleitet er selbst, wie früher sein Avellinum zu Marburg, so später Kirche und Schule zu Hamburg mit guten Sprüchen ausgestattet hatte, und welcher wir es zu verdanken haben, daß wir mit Hülfe seiner Schriften viele jetzt noch übliche geflügelte Worte bis auf seine Zeit zurückführen können. Die ersten der in der Vorhalle zum Parnaß verzeichneten pädagogischen Grundsätze erinnern an den tiefreligiösen Sinn, mit welchem Amos Comenius die pädagogischen Reformbestrebungen durchdrungen hatte: „Arcemus ab hoc sacrario humiles animos, excelsos cupimus, qui excelsa cupiunt. At quid excelsius Deo? — Deum igitur cole et adora, non secus ac si nil prosit labor; labora ac si nil juvet Deus*). Vive ac si non sit Evangelium absolvens; morere ac si non sit lex condemnans. — Quid est stultius, quam quia non didiceris, non discere? Omnis aetatis homines schola admittit. Tam diu discendum, quam diu ignoramus. Tam diu ignoramus, quam diu vivimus. Von Ratichs Empfehlung einer elementaren Methode dürften folgende Ausssprüche influirt sein: In ruinam prona sunt, quae sine fundamento crescunt. Fundamenta autem non in summo quaere, sed in imo. Nec contemne tanquam parva, sine quibus magna consistero nequeunt. — Generalia ingeniose applicare specialibus est ars artium et scientia scientiarum. Sed hanc scholae aut raro docent aut nunquam. — Incredibilia praestat sedulitas, si constantia adsit et recta methodus. — Saepe ingeniosissimum, sed cessantem a tardiore sed laborioso superari vidi. Saepe claudus in via antevertit cursorem extra viam. Dagegen werden wir Schupps eigene frische und derbe Weise in den Sentenzen zu erkennen haben: Nihil mirum est, eum inepte disputare aut declamare, qui domi post fornacem disputat aut declamat. Nam inepto utitur auditore. — Duae artes sunt, quae non discuntur in spem futurae oblivionis: ars bene loquendi, et ars bene agendi. Bene loqui docent Oratores, bene agere Historici. — Prudens Orator diligenter legat historias patriae et seculi sui. — Plus movet unum exemplum domesticum, aut recens, quam centum perigrina. — Das von Erasmus her bekannte „Echo" antwortete ganz in Schupps Sinn: Decem annos consumpsi in legendo Cicerone. Resp. ὄνε! — Omne affectatum est

*) Dieser Spruch ist also älter, als Spener, auf welchen er gewöhnlich zurückgeführt wird. Aber wo findet sich zuerst das: Nihil est in intellectu, quod non prius fuit in sensu? Denn daß dieser Ausspruch älter ist, als Locke, an welchen man zu denken geneigt ist, weil er ihn der Sache nach zur Grundlage seiner Erkenntnislehre gemacht hat, das beweist eben sein Vorkommen bei Schupp (S. 50). Bei Baco, von welchem dieser ihn haben könnte, vermag ich wenigstens ihn nicht zu finden.

ingratum. Was ist das beste Deutsch? Das von Hertzen geht. — Qui fit, quod homines de schola ad respublicas peragendas producti plerumque omnium mortalium sunt ineptissimi? Ea de re ut cogitationem suscipiatis, rogo vos. — Nachdem nun die Beratung unter dem Vorsitze Apollos begonnen hat, und die übrigen Musen ihre Vorschläge zu eines christlichen Standes Besserung in längerem Vortrage begründet haben, beschließt endlich Polyhymnia den ihrigen mit den Worten (S. 108): „Diejenige, so einen alten und starken Eichbaum fällen wollen, thun thöricht, wann sie die Spitzen oben an den Aesten abhauen, Verständigere aber legen die Axt an die Wurzeln. Nun stelle ich es zu Eu. Hoheit und dieser gantzen Versammlung allein weisem höchstvernünftigem Urteil, ob diese Reformation des menschlichen Geschlechtes, welche wir anjetzo vorhaben, nicht von der Kinderzucht und den Schulen, als dem rechten Fundament, darauff das menschliche Wesen und Leben gegründet wird, anzufangen sei? Wann wir aller Orten wohlbestellte Schulen hätten, darin die Jugend recht unterwiesen würde, hätten wir innerhalb zwantzig Jahren eine neue Welt und bedürften keiner Büttel und Scharfrichter." Apollo lobte diesen Vortrag Polyhymniä höchlich, meinte aber, man müsse vor allem nach einem Mittel sich umsehen, „dadurch die Jugend von dem verdrießlichen weitläufftigen Weg, der bishero in den Schulen gebrauchet ist worden, auf einen kürtzeren und leichteren Fußsteig zum Studieren könne angeführet werden"; und da er Comenium zu Gesicht bekam, befahl er diesem, „daß er unverholen solte sagen, durch was vor Compendia er einem Knaben nach Verfließung eines Jahres die Lateinische Sprache beygebracht habe, wie das Gerücht von ihm erschollen seye". Comenius bemerkt nun: „Die erste Plage, damit die Jugend in den Schulen gequälet wird, ist, daß man sie mit unendlichen weitläufftigen tunckeln und verwirreten, auch meistenteils unnützen Grammaticalischen Reguln etliche Jahre aufhält. Darnach wird sie mit vielen Vokabuln oder Wörter der Dinge, die sie niemals gesehen haben, oder verstehen können, gleichsam ausgepfropffet, wird ihnen aber nicht zugleich gezeiget, wie die Wörter zusammengefügt, und also aus dieser Zusammenfügung eine Rede erwachsen könne. . . . Ich habe jederzeit dafür gehalten, daß es eines der vornehmsten unter den Gesetzen der Didactic (so richtig in der Ausg. von 1701, in der von 1719 steht fälschlich: Dialectic) oder Lehrkunst sey, daß der Verstand und die Sprache allezeit bey einander und zusammen verknüpffet seyn sollen. . . . Drum habe ich alles, was in der gantzen weiten Welt befindlich, in gewisse Classes oder Ordnungen, damit es die Knaben desto leichter begreiffen können, abgefasset, und diejenigen Dinge, welche mit der Rede vorgetragen werden sollen, erstlich eingebildet würden. Habe hernach die gebräuchlichsten Wörter fleissig herauß gesuchet aus denen Lexicis und Dictionariis, so daß nichts notwendiges ausgelassen worden, auch alle Wörter unter den Classen, dahin sie eigentlich gehören, möchten zu finden seyn. Zudem habe ich mich sonderlich bemühet, daß alle Wörter in ihrer eigentlichen und natürlichen Bedeutung möchten angebracht werden. . . . Insonderheit aber habe ichs also eingerichtet, daß nicht allein die Constructio Syntactica, sondern auch Etymologia kan repetirt und durch des Preceptoris fleissiges Fragen und Examiniren ihm eingedrucket werden." Während des Comenius Rede schickt „Johann Heermann, ein berühmter Prediger und Poet aus Schlesien" († 1647), sich an, zu jenen didaktischen Grundsätzen die eigentlich pädagogische Ergänzung zu geben, welche auf der Persönlichkeit des Lehrers beruht (S. 113 ff.): „Ihr liebe Herren, ich höre, daß ihr redet von den Mängeln und Gebrechen, welche in den Schulen vorgehen. Als bitte ich euch, ihr wollet zuförderst denen Praeceptoribus sagen, was sie thun sollen!" Und er selbst sagt es ihnen, indem er in jener sinnreichen Weise, welche wir schon bei Joh. Gigas, dem trefflichen ersten Rektor von Schulpforte, finden († 1581, vgl. meine Grundzüge der Erziehungslehre, 3. Aufl., S. 62 und 127), seine Ermahnungen an die üblichen Paradigmen der Verba anknüpft: „Wenn Lehrer und Schulmeister wollen ihr Ampt thun, können sie es genugsam lernen aus ihrer Grammatik, aus ihrem Donat. Da können sie sehen, das Verbum Amo. Wer ein redlicher Schulmeister seyn wil, der muß ein

väterliches Hertz zu seinen Schülern tragen, eben als wenn es seine leiblichen Kinder wären. Es sagte einmals ein vornehmer regierender Graf zu mir: Ich nehme nicht gern einen Schulmeister an, der nicht Frau und Kinder hat. Denn wer nicht selbst Kinder hat, der weiß nicht, wie er anderer Leute Kinder tractiren soll" — derselbe Grundsatz, welchen später Hippel gegen die Erziehung der Jesuiten geltend gemacht hat. „Zum Andern sehen die Schulmeister in ihrem Donat das Verbum Doceo, ich lehre. Da müssen sie nun, wenn sie wollen ihrem Ampt ein Genüge thun, die Jugend lehren, wie sie recht glauben, christlich leben, selig sterben, am jüngsten Tag fröhlich wieder auferstehen und zum ewigen Leben eingehen sollen. Wenn einer gleich noch so gelehrt wäre, und trüge alle Künste in seinem Kopff, wüßte aber dabei von keiner Gottesfurcht, von keiner Religion, so wäre ihm alle Wissenschaft lauter Gifft. . . . Zum dritten muß er auch in seinem Donat betrachten das Wort Lego. Und wenn er seinen Discipuln etwas vortragen wil, muß er zuvor darauff lesen und meditiren. . . . Es kömmt vors vierte in ihrem Donat vor das Wort Audio, ich höre. Dieses müssen sie sowohl active als passive bei ihren Schülern practiciren, das ist, sie müssen den Schüler fleißig verhören und examiniren, auch sich befleissigen, daß sie vom Schüler nicht mit Verdruß, sondern mit Lust und Liebe angehöret werden. . . . Sine viva voce oder lebendige Stimme in einer Wissenschafft glücklich fortzufahren, ist fast unmöglich, oder doch auß der Massen schwer und langsam, zu geschweigen des Verdrusses, der dadurch bei dem Schüler erwecket wird. . . . Der hochgelehrte und berühmte Rat und Hofprediger Kayser Carol des Fünfften, Antonius Guevarra, hat niemals können dazu beredet werden, daß er seine Predigten in Druck gegeben hätte, weil er wohl erwogen, was die lebendige Stimme vor eine Krafft habe gegen den todten Buchstaben —" wir wissen, daß Schupp über diesen Punkt ebenso dachte. Er hat übrigens auch im Ninivitischen Bußspiegel (II. S. 713—716) an jene Paradigmen in etwas veränderter Weise seine pädagogischen Nutzanwendungen angeknüpft und dort auch noch Fero und Sum in den Kreis seiner Betrachtung hineingezogen. Unter dem Namen Pancratius (S. 118) wird sodann darauf aufmerksam gemacht, wie „es bißher communis error aller Didacticorum gewesen, daß sie haben gelehret modum rei ante rem (vgl. Ratichs: „Erst ein Ding an ihm selbst, hernach die Weise von dem Ding"), das ist, daß sie die Jugend, welche die Lateinische Sprache lernen soll, geplagt haben mit vielen Praeceptis, und sie haben die Radices der Lateinischen Sprache nicht gelernt, derer nicht gar viel sind." Pancratius schlägt vor, daß man die Schüler möglichst rasch in den lebendigen Gebrauch der Sprache einführe und sie in den Schulen gewöhne, immer Lateinisch zu reden. Dazu gehören freilich Lehrer von frischem Sinn und Gewandtheit, welche vor zweckmäßigen Neuerungen nicht erschrecken und nicht meinen, „wie sie seyen geprügelt und geplagt worden, also müssen sie ihre Schüler wieder prügeln und plagen und müssen ihnen die Sprache auß des Aristotelis posterioribus Analyticis heraus klopffen". In den Händen eines ungeschickten Schulmeisters ist des Comenius Janua und Vestibulum kein methodisches Specificum, sondern es gehet ihnen damit „wie den Bauern, welche auff einen Jahr-Marckt kommen und Theriack kauffen, hernach aber nicht wissen, ob sie ihn auffs Brod schmieren, oder in warm Bier einnehmen sollen". Nach Pancratius tritt Euphormio auf (S. 120 ff.) und überreicht zuerst dem Apollo ein lateinisch geschriebenes Memorial über die Mnemonik, dessen empfehlende Eingangsworte stark an den Reklamenton erinnern, wie er schon damals von Ratich und in neuerer Zeit noch stärker von Basedow angeschlagen worden ist: „Non promitto argentum, quod intuitu virtutum nihil est, non aurum quod respectu arcanæ meæ scientiæ vilescit. sed jucundam et perspicuam methodum tradam, qua quis brevi temporis spatio tota fere Biblia, totum jus civile cum aliis disciplinis (quis crederet?) sine tædio et cum voluptate addiscere poterit. O inventum mille boum mactatione dignum!" Euphormio äußert dann seinen Zweifel, „ob ein eintziges Exempel einiges Menschen, welcher die Lateinische Sprache durch den bloßen usum alleine gründlich erlernet habe, bey-

zubringen sein werde"; denn es sei „eine offenbare Unmöglichkeit, durch die bloße Übung und Lesung Lateinischer Bücher zu einer solchen Vollkommenheit zu gelangen, daß man aller fürfallenden Exempeln und Executionen versichert, sich gar keines Fehlers oder Anstoßes zu befahren habe". Allerdings aber ist ein rascher zum Ziel führender und für die Jugend selbst angenehmerer Weg als der bisher übliche einzuschlagen, indem man einmal den Schülern nicht zumutet, die grammatischen Regeln von Anfang an in lateinischer Sprache und also ignotum per æque ignotum zu lernen, und indem man ferner die kindliche Fassungskraft mit terminis methaphysicis verschont und nicht docirt, als ob die Grammatic nicht für die annoch unverständige Jugend, sondern für tiefsinnige Philosophos oder die Präceptores selbst gestellet sey. Vielmehr muß man die Schüler vom Bekannten zum Unbekannten, vom Besonderen zum Allgemeinen, vom sinnlich Anschaubaren zum Abstracten weiter führen, ein Grundsatz, bei dessen Einführung über die Naturgemäßheit und den Erfolg eines Unterrichtes; der von dem Anschaulichen ausgeht, sehr feine Bemerkungen gemacht werden: „Es weisset nicht allein Aristoteles, sondern auch andere Physici, ja die Erfahrung selbst auff die äußerliche Dinge, als welche die Thüre und Thor sind, vermittelst deren alle Wissenschafft dem menschlichen Verstand eingebracht wird. Diese sind gleichsam willige Diener und Kundschaffter, die dem Verstand, der im Gehirn seine Residenz hat, von allen Dingen Relation thun. Und ist er an dieselbe so gar gebunden, daß, wo ihre Organa unrichtig und keine gewisse Kundschafften bringen, der menschliche Verstand auch nichts Richtiges urteilen kann . . . . Wie nun alle des Menschen Wissenschafften bey den äusserlichen Sinnen und durch dieselbe ihren Anfang nehmen, also leistet das Gesicht hierinn die nutzbarsten und größten Dinge, massen es der objicirten Dinge Bildnisse freiwillig annimmt und werden selbige in einem Augenblick dem Verstand fürgestellet, da es mit dem Gehör hergegen etwas langsamer hergehet, dieweil, wo demselben von abwesenden Dingen etwas fürgetragen wird, die Phantasie oder Bildungs-Krafft aus den eingenommenen Worten ein Bild, so gut es einer kan, formiren muß. Wenn aber beyde Sinnen über ein Ding zusammen operiren, das Auge die fürgestellte Sache besiehet, und das Ohr die Erklärung von derselben einnimmt, so gehet die Unterrichtung gewiß und fest, sie wird alsdann nicht nur leicht verstanden, sondern wol behalten." Solche Betrachtungen führen den Euphormio wider auf die Gedächtnis-Kunst zurück, diese Mutter aller anderen Wissenschafften; „denn wir wissen nicht mehr, als was wir auswendig können." Schließlich aber zieht Apollo aus der ganzen Diskussion das Resultat (c. 134 ff.): „Ich muß bekennen, daß manches edles Ingenium durch die verdrießliche Weitläufftigkeit und Scholastische Tyranney, die in Schulen vorgehet, vom Studiren abgeschrecket werde. Die alten Lateiner haben eine Schule Ludum genannt, viel Schulmeister aber machen eine Carnificinam daraus. Wenn man ungefähr an einem Ort vorbeygehet, da ein solcher Scholastischer Tyrann sein Reich hat, ubi plus nocet, quam docet, höret man daselbst ein jämmerliches Heulen und Winseln, eben als ob Phalaris daselbst Hof halte, und daß es mehr eine Wohnung der Furien, als der freyen Künste sey. Wann ich einen Hund hätte, den ich liebte, wolte ich ihn diesen Bestien nicht untergeben, ich geschweige denn einen Sohn. Mich wundert, warum diese Tyrannen ihre Schuldigkeit mit Schlägen von ihren Schülern fordern, da sie doch nicht thun, was einem Praeceptori zustehet. Fabius, ein sonderlicher Meister der Schulweißheit, befiehlet, daß man die studirende Jugend mit freundlicher Warnung, wann sie was verbrochen, und mit loben, wann sie was thun, so zu loben stehet, zum Studiren anhalten solle und sich hüten, daß man nicht mit Strenge gegen sie verfahre, wodurch sie nur abgeschrecket werden. Ein Schulmeister muß vor allen Dingen seinem Schüler das Studiren annehmlich machen, daß er eine Begierde und Liebe dazu habe, so wird er auch seinen Schulmeister deßwegen lieben. Wie kann aber ein Schüler seinen Schulmeister lieben, wann er nit thut, was einem rechtschaffenen Schulmeister zusteht? Ein Handwercks-Mann unterrichtet seinen Lehrjungen in seinem Handwerk, das er gelernt hat und unternimmt sich nichts weiteres. Mancher Schul-

meiſter aber unterſteht ſich ſeine Schüler zu lehren, was er ſelbſt nicht verſtehet. Mich wundert zum höchſten, daß mancher Vater ſeinen Sohn ſolcher Arkadiſchen Eſel Information untergibt, welche weder Verſtand, noch gute Sitten an ſich haben .... Es iſt eine große Thorheit, daß ein redlicher Haußvater ſorgfältig iſt, daß er gute Schäfer, und Kuh- und Schweine-Hirten bekomme, und ſeinen Sohn, die Säule ſeines ganzen Hauſes, um deſſen Willen er alle ſeine Mühe und Sorge anwendet, vertraut er einem unverſtändigen Pedanten, der ſeine Schüler eher todt oder krank prügeln oder ſchlagen, als recht unterrichten und zu ſeinem Zweck bringen ſolte .... Es iſt einem Regiment an einem guten verſtändigen Rath viel gelegen, aber ich weiß nicht, ob demſelben nicht mehr nützlich ſey, ein rechtſchaffener, guter, ein guter, ſage ich, verſtändiger, gelehrter und nicht nur ſchulfuchſiger Schulmeiſter. Denn derſelbe kann viel Cantzler, Räthe, Doctoren, Superintendenten und dergleichen vornehme gelehrte Leute erziehen .... Derohalben iſt meine Meinung, daß vorerſt eine Schule recht angeordnet werde, welche ein Vorbild und gleichſam ein Abriß ſey, darnach andere auch angeſtellet werden können. Hierzu müſſen die allerſinnreichſte, gelehrteſte, arbeitſame und unverdroſſene Leute beruffen werden, welche ſich nichts angelegen ſein laſſen, als ihrer anvertrauten Jugend Nutzen und Beſtes zu prüfen und das Gemüth eines jeden abſonderlich wol erforſchen, und fleiſſig betrachten, durch was vor media jedweder zum vorgeſetzten Ziel ſchreiten könne. Die Jugend muß a primo ovo, ſo zu ſagen, recht angeführet werden." Mit dem auf dem Parnaß Beratenen und Beſchloſſenen wird dann Monſieur Zipphuſius, auf Befehl Apollinis von Mercurio mit einem Creditiv verſehen, an die deutſchen Reichsſtände abgeſandt. „Jedermann wünſchte Zipphuſio Glück zu ſeiner Reyſe und guten Succeß ſeines Vorhabens. Was Zipphuſius ausgerichtet, wird ins künfftige zu vernehmen ſeyn."

Während Schupp in der Schrift über das Schulweſen ſeinen Blick über das Geſamtgebiet der Pädagogik ſtreifen läßt, hat er in einer andern (II. S. 58—80) ein beſonderes Lieblingsthema beſprochen, welches hinlänglich bezeichnet wird durch den vollſtändigen Titel: „Der teutſche Lehrmeiſter, oder ein Discurs von Erlernung und Fortpflanzung der freyen Künſte und Wiſſenſchaften in teutſcher Sprache. Gehalten mit dem edlen Daphnis aus Cimbrien." Dieſer Daphnis aus Cimbrien iſt der beſonders als Dichter geiſtlicher Lieder bekannte Joh. Riſt, welcher in dem von Hamburg nicht weit entfernten Wedel 1667 als Paſtor geſtorben iſt und von dort aus mit Schupp einen lebhaften freundlichen Verkehr unterhielt. Der Hauptgedanke der Schrift iſt in den Worten ausgeſprochen (S. 65): „Es iſt die Weißheit an keine Sprache gebunden, warum ſolte ich nicht in teutſcher Sprache eben ſo wol lernen können, wie ich Gott erkennen, lieben und ehren ſoll, als im Lateiniſchen? Warum ſolte ich nicht in teutſcher Sprache eben ſo wol lernen können, wie ich einem Kranken helffen könne, auff Teutſch, als auff Griechiſch oder Lateiniſch? Die Franzoſen und Italiener lehren und lernen alle Facultäten und freyen Künſte in ihrer Mutterſprache." Und um den allgemeinen Satz an ſeinem eignen Beiſpiel zu illuſtrieren, fügt er hinzu: „Wer predigen wil, muß in teutſcher Sprache predigen .... Ich verſichere meinen Herrn, daß ich hiebevor Phraſes aus dem Cicerone, aus dem Livio, aus dem Curtio, aus dem Tacito, aus den andern Scriptoribus ævi Augustæi, ja auch aus dem Lipſio, Baudio, Heinſio, Barclajo colligirt habe, davon ich den Kindern in der Schul ein volumen hätte mitteilen können, deſſen ſie ſich ſowol in ihren exercitiis als unſeres Ehrwürdigen Vaters Ambroſ. Calepini hätten gebrauchen können, denn ich hatte das Werk auf eine ſonderliche Art disponiret. Es kam aber ein böſer Bube, welcher mich mit ſehr höflichen geſchmierten Worten bate, ich ſolle ihm doch dieſes manuscriptum leyhen, er wolle es abſchreiben laſſen. Ehe ich es mich verſahe, ging er heimlich durch, betroge andere Leute ums Geld und mich um dieſen meinen Schulſack, welcher mir lieber war als Geld. Ich ſchluge meine Hände über dem Kopff zuſammen und dachte, ich ſeye ein rechter Hiob. Ich meynte, weil dieſe phrases weg ſeyen, ſo ſeye alles weg. Allein

mein Herr ſage mir, wenn ich ſchon dieſes Phrases-Werk annoch hätte, was wäre einem Prediger damit gedienet, wenn er auf die Cantzel ſteigen und den Jacobiten zu Hamburg predigen ſol? .... Wenn ich meine verlorene Zeit wieder herbey bringen und noch einmal Professor Eloquentiæ auff einer Univerſität werden könnte, ſo wolte ich mich bemühen, daß die Jugend in der Wohlredenheit angeführet würde in der Mutter-Sprache. Denn in ihrer Mutter-Sprache könte ſie leichter zur perfection gebracht werden, als in einer fremden Sprache. Cicero hätte lang reden müſſen, wann er zu der perfection hätte kommen ſollen in der Griechiſchen Sprache, zu welcher er in der Lateiniſchen als in ſeiner Mutterſprache kam .... Warum thun wir Teutſche heutigen Tages nicht dergleichen?" Schupp lobt daher auch das Beſtreben der Fruchtbringenden Geſellſchaft, welcher Riſt bekanntlich unter dem Namen „der Rüſtige" angehörte, in jener Zeit geiſtiger Fremdherrſchaft die deutſche Sprache wider zu Ehren zu bringen; aber nach ſeinem geſunden Sinne warnt er zugleich vor übertriebenem Purismus und ſpielender Eleganz. „Der tapffere Kriegs-Held, der von N., hat ſeinen esprit genugſam an Tage gegeben in Verſetzung des verfolgten Davids und anderer Schrifften. Allein daß er alle fremde Wörter, welche die Bauern nicht mehr vor frembd halten, hat wollen Teutſch geben, darüber hab ich offtmals unter dem Leſen den Kopff geſchüttelt. Unter andern nennet er ſich an einem andern Ort (wo ich mich recht erinnere) Obergebietiger in Roſtock. Wenn ich damals alle Bauern in ganz Mecklenburg gefragt hätte, wer iſt Obergebietiger in Roſtock? .... Da würden ſie ſich verwundert und geſagt haben: Obergebietiger, Obergebietiger, was iſt das vor ein Ding? Allein wenn ich gefragt hätte, wer iſt Commandant in Roſtock? ſo würde Jedermann geantwortet haben: N. von N., der ehrliche tapffere Cavallier iſt Commandant!" Weiter: „Im Heſſenland iſt ein Procurator geweſen, genannt der dicke Lorentz, welcher ſich der Zierlichkeit im Teutſchen Reden ſonderlich hatte befleißigen wollen. Einmals hatte er zu ſeinem Jungen ſagen wollen: Jung, hol mir mein Meſſer. Damit er nun kund mache, daß es ein Unterſchied ſey zwiſchen ihm und einem gemeinen Heſſiſchen Bauern, hatte er geſagt: Page, bringe mir mein brodſchneidendes Inſtrument. Einsmals hatte er zu ſeiner Frau ſagen wollen: Frau, es hat neun geſchlagen, gehe zu Bette, ich habe noch etwas zu thun. Damit nun die Frau wiſſe, daß er ein Heſſiſcher Cicero ſey, hatte er geſagt: Du Helffte meiner Seelen, du mein ander Ich, meine Gehülffin, meine Augenluſt, das gegoſſene Erz hat den neunten Ton von ſich gegeben, erhebe dich auff die Säulen deines Körpers und verfüge dich in das mit Federn gefüllte Eingeweide u. ſ. w. Jener Phantaſt wollte zu ſeinem Jungen ſagen, daß er ihm die Stieffeln ausziehen ſolte, da ſagte er: Du, der du geringer biſt als ich, entledige mein Untertheil des Leibes von der überzogenen anatomirten Haut." Als einen rechten Meiſter der deutſchen Sprache dagegen ſieht Schupp Luthern an und meinet: „Es ſind Narren, welche das Magnificat und Lutheri Verſion der Bibel corrigiren wollen. Lutherus hat geſehen auf den Senſum und was die Art der deutſchen Sprache mit ſich bringt." Das von Schupp begonnene Werk der Rehabilitierung der deutſchen Sprache als Sprache der Wiſſenſchaft iſt bekanntlich von Chriſtian Thomaſius in Halle energiſch weitergeführt worden, und dieſer erkannte das Verdienſt ſeines Vorgängers bereitwilligſt an (D. Melchiors von Oſſe Teſtament u. ſ. w. S. 209, Anm.): „Ich ſehe Schuppium als ein ſonderbares Werkzeug an, deſſen ſich die göttliche Vorſehung bedienet, durch die von ihm vorgetragenen Wahrheiten den Studierenden, ſowol Lehrern als Zuhörern, die Augen aufzuthun, daß ſie von der Zeit an angefangen, die vielfältigen Mängel auch der deutſchen Univerſitäten einzuſehen, auch auf deren Beſſerung zu denken. Und wiewol dergleichen nützliche Gedanken bis jetzt noch nicht weit vorgerückt ſind, ſo iſt es doch nach Schuppe's Zeiten dahin gekommen, daß man dieſe ſonſt verhaßten Wahrheiten anjetzo duldet, daß ſie auf Univerſitäten ſelbſt docirt werden."

Ich habe geglaubt, dieſe etwas reichlichen Auszüge aus Schupps Schriften nicht geben zu dürfen, ſondern geben zu müſſen, teils weil ſeine Schriften überhaupt immer noch nicht ſo bekannt ſind, wie ſie es verdienen, teils um insbeſondere zugleich

zu zeigen, daß er für die deutsche Wolredenheit, auf welche er dringt, selbst ein für seine Zeit treffliches und wahrhaft bewunderungswürdiges Vorbild gegeben hat: denn es wird sich schwerlich etwas Gegründetes dagegen einwenden lassen, wenn man ihn als den besten deutschen Prosaiker in der ganzen Zeit zwischen Luther und Lessing bezeichnet: kein anderer hat reineres, fließenderes und kernigeres Deutsch geschrieben, und von älteren läßt sich in dieser Rücksicht nur sein etwas jüngerer Zeitgenosse Grimmelshausen († 1676), von jüngeren etwa Liscow († 1760), beide auch Geistesverwandte Schupps, ihm an die Seite setzen. Das hat denn auch W. Wackernagel anerkannt, indem er in seinem deutschen Lesebuch den Mitteilungen aus Schupps Schriften einen besonders weiten Raum (III. 1. S. 697—796) zuerkannt und namentlich den „Teutschen Lehrmeister" ganz aufgenommen hat. Dadurch ist nun auch unsern deutschen Lehrmeistern Gelegenheit gegeben, in der Litteraturgeschichte das Interesse der deutschen Jugend für diesen kernhaften, echt deutschen Mann und wahrhaft volkstümlichen Schriftsteller zu erwecken. Und so schließe ich mit den Schlußworten aus Lambecks Nekrolog: „Gute Nacht, geliebter Herr Schupp!" — weiß jedoch nicht, ob ich fortfahren darf: „Gehab dich wol und halte mirs zu gut, daß ich wegen Enge des Papiers deine Tugenden auffs kürzeste nur preisen muß!" Jedenfalls aber soll diesem Worte nicht, wie damals, eine Einladung folgen, den trefflichen Mann begraben zu helfen, sondern eine Aufforderung zur Freude darüber, daß er zu neuem Leben im Gedächtnis seines geliebten deutschen Volkes erwacht ist und wie in der Geschichte unserer Litteratur, so nun auch in der Geschichte unserer Kirche und unserer Pädagogik die ihm gebührende Stelle wider gefunden hat. **G. Baur.**

**Schwarz**, Friedrich Heinrich Christian, Doktor der Philosophie und Theologie, großherzoglich badischer Geheimer Kirchenrat und Professor der Theologie zu Heidelberg, war zu Gießen am 30. Mai 1766 geboren, wo sein Vater als ein beliebter Pfarrer und Professor der Theologie wirkte. Schwarz war noch ein Kind, als sein Vater zum Pfarrer und Inspektor in Alsfeld ernannt wurde, weil er sich gegen die frivole Bibelauslegung des damals viel geltenden Bahrdt öffentlich und kräftig erklärt hatte. Hier erhielt der junge Friedrich seinen ersten Unterricht außer der häuslichen Unterweisung in der lateinischen Schule; seine Eltern erzogen ihn überhaupt streng in der Zucht und Vermahnung zum Herrn. Schwarz selbst hat später in seiner Geschichte der Erziehung I. Bd. 2. Abt. S. 459 sein Glück gepriesen, daß seine Mutter, welche die neuesten Erziehungsschriften lernbegierig las, aber mit richtigem Takte davon Gebrauch machte, ihm seine erste Erziehung nach den besseren Regeln von Locke und Rousseau gegeben habe. Man sieht, wie unter der mütterlichen Einwirkung gleichsam der erste Kern und Keimpunkt des künftigen Pädagogen sich anlegt. Später von einem philologisch gebildeten benachbarten Pfarrer in die griechischen und römischen Klassiker eingeführt, machte er so rasche Fortschritte, daß er bald in die oberste Klasse des Gymnasiums zu Hersfeld versetzt werden konnte, von der er in seinem 18. Jahre zur Universität in seinem Heimatsort Gießen zum Studium der Theologie übergehen konnte. Schon in dieser Zeit hatte sich seine Neigung zu unterrichten kund gegeben. Ungefähr um 1780 als vierzehnjähriger Knabe hatte er aus freiem Triebe angefangen, Lehrstunden zu geben und von da an nahm er diese Thätigkeit mit jedem Tage mehr in seine Natur auf (vgl. Vorwort zur Erziehungslehre I. Bd. 2. Abt. 2. Aufl.). Aber nicht bloß theologische Studien beschäftigten ihn, auch zur Philosophie und Mathematik wandte er sich, und gewann in der letzteren eine solche Reife, daß er andere Studierende darin unterrichtete. Überhaupt hatte er seiner eben erwähnten Neigung zur Unterweisung auch auf der Universität dadurch genug gethan, daß er daselbst für eine Zahl seiner Kommilitonen repetitorische Kollegien veranstaltete. Welche Zurückhaltung ihm auch seine beschränkten Mittel auferlegten, sein offenes Herz, sein mitteilender Sinn, seine strebende Kraft führte ihn in die Gemeinschaft mit edeln Jünglingen, die sich auch später im Leben oder in der Wissenschaft auszeichnend bewährten. Von der Universität zurückgekehrt und nach wolbestandener Prüfung sah er sich seinem Vater in Alsfeld als Hilfsprediger beigegeben. Nicht lange dauerte dieses schöne Ver-

hältnis. Nur allzufrühe ward der Vater seiner Familie und Gemeinde durch den Tod entrissen und nun verwaltete der 21jährige Sohn die ansehnliche Stadtpfarrei noch eine Zeit lang mit solcher Würde und Treue, daß die Gemeinde nichts sehnlicher wünschte, als ihn zum Nachfolger seines Vaters zu gewinnen. Doch weil seine Jugend dies unmöglich machte, erhielt er im Jahre 1790 die Pfarrei Dexbach, Amts Biedenkopf, im hessischen Hinterlande. Auch hier fehlte es nicht an neuen Anregungen seines religiösen und wissenschaftlichen Sinnes, besonders durch die Nähe der Universität Marburg geweckt und genährt. Schon um diese Zeit hat er manches aus dem Gebiet der Pädagogik niedergeschrieben, das er späterhin veröffentlichte. Hier in Dexbach schloß er namentlich innige Freundschaft mit Jung-Stilling, den sein vielbewegtes und wunderbar geführtes Leben damals nach Marburg als Professor der Staatswissenschaften und Technologie geführt hatte. Am 13. April 1792 schloß Schwarz mit dessen ältester Tochter Johanna Magdalena den ehelichen Bund. Neue Bande der Freundschaft bildeten sich ihm mit hervorragenden Gelehrten Marburgs, wie mit Justi, Wachler, Arnoldi, Münscher und Leonhard; namentlich ist aber Friedrich Creuzer zu nennen, der ihm nicht bloß treuester Freund, sondern auch später langjähriger Kollege in Heidelberg wurde. Auch des herrlichen Mannes, Vincke, des nachmaligen Oberpräsidenten von Westfalen, muß hier gedacht werden, der damals in Marburg studierte und in die innigsten Freundesbeziehungen zu dem jugendlichen, in frischester Begeisterung erglühenden Pfarrer trat. In Dexbach war es denn auch, wo er die ersten Versuche praktischer Pädagogik machte. Es war ein angeborener Trieb, ein inneres Bedürfnis, das ihn zur Jugend zog und ihn die aufkeimenden Anlagen und Kräfte entwickeln und bilden hieß. Seine Gattin, trefflich unterrichtet, von regster Liebe des Herzens und in reicher Entfaltung herrlicher Geistesgaben, voll mütterlicher Sorgfalt und Hingebung, unterstützte solchen Trieb und fand darin eigene Befriedigung. So übernahm er denn neben der Erziehung der eigenen, aufwachsenden Kinder zugleich die Bildung einiger Zöglinge, die man seiner Pflege anvertraute, und das unansehnliche, mit einem Strohdach versehene Pfarrhaus des kleinen, zwischen Bergen gelegenen Dorfes wurde zugleich zum Schulhaus, zur pädagogischen Pflanzstätte, nicht selten auch zur gastlichen Herberge edler Männer, der Väter der Zöglinge, sowie der Marburger Freunde, die sich gerne an dem Verkehr des geist- und gemütvollen, bildungseifrigen Pfarrers erfreuten. So wenig Schwarz seine pastoralen Amtsgeschäfte versäumte oder sie nur nach dem Maße eines äußerlichen Gesetzes verrichtete, sondern namentlich in der Seelsorge dem Drange seiner Liebe, die sich auch um den einzelnen bekümmerte, folgte, so gewann er dennoch Muße, neben dem Unterricht, welchen er seinen Zöglingen gab, mit wissenschaftlichen Arbeiten sich zu beschäftigen. Schon 1792 war in Jena sein erstes pädagogisches Werk erschienen: „Grundriß einer Theorie der Mädchenerziehung in Hinsicht auf die mittleren Stände", mit einer Vorrede von K. E. E. Schmid. Hiermit begann Schwarz die Reihe seiner Erziehungsschriften, in dem damals noch dunkel ihm vorschwebenden Gedanken, daß mit der Erziehung der Mütter alle Erziehung anheben müsse. Außerdem war er Mitarbeiter an mehreren Zeitschriften. Es war aber nicht allein litterarische Thätigkeit, an der er Gefallen hatte, sondern vor allem suchte er in stiller unermüdeter Arbeit seine eigene Bildung zu vertiefen und zu steigern. Die große philosophische Bewegung, die in Deutschland angebrochen war, faßte auch ihn auf das Lebendigste, und weil er keineswegs gewillt war, sich vom Strome der Meinungen, der sich von dem Katheder des jeweils herrschenden Philosophen ergoß, fortreißen zu lassen, versenkte er sich in eindringender Forschung in die Systeme von Kant, Fichte und Schelling. Der Einfluß dieser Studien zeigt sich in seiner Schrift: „Die moralischen Wissenschaften", die 1793 von ihm veröffentlicht wurde. Wesentlich dienten sie ihm auch zu der Bildung einer religiösen Lehrauffassung, wie denn einer seiner lebendigsten Geistestriebe auf das religiöse Leben gieng und ihm schon frühe unter aller Flachheit des ihn umgebenden vulgären Rationalismus die Herrlichkeit des Evangeliums aufgegangen war. Aber auch hier sind es zunächst praktische Motive, die ihn leiten, sein pädagogisches und religiöses Interesse verbindet

sich und so entsprang ihm aus diesem Bunde schon 1793 ein Buch unter dem Titel: „Religiosität, was sie sein soll und wodurch sie befördert wird", dessen 2. veränderte und verbesserte Auflage als „Katechetik oder Lehre von der Bildung und dem Unterrichte der Jugend für das Christentum" im Jahre 1818 herauskam. Hiermit entwickelte sich in Schwarz immer bestimmter die Idee der notwendigen Vereinigung von Christentum und Erziehung, sowie ihm dieselbe zugleich von seiten seiner theologischen Studien völlig in Klarheit trat. Als Schwarz im Jahre 1795 sich auf einer Reise bei dem Dichter Gleim zu Halberstadt befand, so sagte ihm der ehrwürdige Greis, der ihm seine Zuneigung schenkte, ein Warnungswort, das bei der damals aufschwindelnden Schreibsucht im pädagogischen Fache tief und unverlierbar in sein Herz traf, das Wort nämlich, daß nur völlige Reife zu einer solchen Schriftstellerei berechtige. Aber es war kein abschreckendes Wort für ihn, denn er war sich bewußt, daß, was er mitteile und noch weiter mitzuteilen im Begriff stand, aus seinem innersten und schon bis dahin auch ziemlich gereiften Leben hervorgewachsen sei. Mit jenen pädagogischen und theologischen Studien verbanden sich philosophische, welche letzteren namentlich seine „Briefe, das Erziehungs- und Predigergeschäft betreffend", welche 1796 erschienen, beeinflußten. Hier ist denn auch sein Werk zu nennen „Der christliche Religionslehrer und seine moralische Bestimmung" 1798—1800 in 2 Bänden. Weder die unruhige Kriegszeit, die ihn oft bedrängte, noch ein Wechsel seines Aufenthaltsorts, indem er sich 1796 an die zweite Pfarrstelle zu Echzell in der Wetterau versetzt sah, konnte ihn in dieser ihm liebgewordenen und gesegneten litterarischen Beschäftigung stören. Auch an seiner Familienerziehungsanstalt hielt er fest, in deren Verwaltung ihn eine Zeit lang sein Freund Friedrich Creuzer, mit welchem gemeinsam er später auf höheren Stufen lehren sollte, unterstützte. 1798 wurde ihm die einträglichere, aber auch geschäftsvollere Pfarrei Münster bei Butzbach zu teil. Aber nicht ihm allein sollten die Mehreinkünfte zu gute kommen, sondern vor allem seiner Anstalt, die er nun erweitern konnte. Tüchtige Hauslehrer wurden von ihm berufen, die seine Arbeit teilten; neue Fäden litterarischer und freundschaftlicher Verbindung knüpften sich ihm an und hier ist vor allem Savigny zu nennen, der von Gießen aus, wo er damals Privatdocent war, den geist- und liebevollen Pfarrer gern besuchte. Mit seinem Freunde, dem Theologen Dr. Schmid in Gießen, vereinigte er sich zur Herausgabe einer theologischen Zeitschrift. Jetzt war aber auch der Augenblick gekommen, wo sich ihm die vielfältigen Erfahrungen, die er als Erzieher und Lehrer gemacht hatte, zu einem theoretischen Bilde verdichteten, und sein Beruf, als pädagogischer Schriftsteller zu wirken, erwachte in ihm mit voller Stärke; keineswegs jedoch lag es in seinem Wesen, eine abstrakte oder idealistische Theorie zu geben; wie ihm sein Beruf aus inniger Liebe und lebendigster Teilnahme an dem Wole seiner Mitmenschen entsprang, so gab er seinem Lehren auch eine unmittelbare Abzweckung. Das zeigt sich klar an der ersten Gestalt, die er seiner Erziehungslehre gab. Der 1. Band derselben, der 1802 zu Leipzig bei Göschen erschien, enthält in Briefen an erziehende Frauen die Bestimmung des Menschen. Der 2. Band 1804 stellt das Kind dar, oder Entwickelung und Bildung des Kindes von seiner Entstehung bis zum 4. Jahre; der 3. Band 1808, in 2 Abteilungen, bietet die weitere Entwickelung und Bildung des jungen Menschen und enthält zugleich die Unterrichtslehre; der 4. Band 1812—1813, widerum in 2 Abteilungen, Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhange unter den Völkern von alten Zeiten her bis auf die neueste. Von diesem Werke erschien eine verbesserte Auflage 1829, in 3 Bänden, beziehungsweise 4 Abteilungen, nämlich so, daß der 1. Band mit 2 Abteilungen die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, der 2. das System, der 3. den Unterricht in der Erziehung enthält. Eine kürzere Fassung seiner pädagogischen Überzeugungen erschien in seinem akademischen Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik 1805, das unter dem Titel: „Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre" 1817 umgearbeitet und erweitert, und in einer 3. Auflage 1835 in 3 Abteilungen als Pädagogik, Methodik und Schulwesen in einer mehr wissenschaftlichen Behandlung hervortrat. Zugleich möge

an dieſer Stelle eine kleinere Lehrſchrift nicht übergangen werden, die bereits 1803 in Gießen herauskam: „Erſter Unterricht in der Gottſeligkeit oder Elementarunterricht des Chriſtentums für Kinder aller Konfeſſionen“. Außerdem verfaßte Schwarz noch verſchiedene einzelne kleinere Schriften pädagogiſchen Inhalts, unter denen wir namentlich hervorheben: „Gebrauch der peſtalozziſchen Lehrbücher beim häuslichen Unterrichte“, Gießen 1804. Mit Peſtalozzi perſönlich bekannt, ja freundſchaftlich verbunden, erkannte er die Vorzüge der naturgemäßen Methode willig an, die Peſtalozzi vorzeichnete und empfahl ſie mit neidloſer Freude. Ohne hier ſchon auf die nähere Charakteriſierung der pädagogiſchen Hauptſchriften von Schwarz einzugehen, die wir weiter unten verſuchen wollen, ſtellen wir hier nur den ungemein bedeutenden Eindruck feſt, den dieſe Werke auf die Zeit hervorbrachten. Raſch hatte ſich Schwarz zu einer der erſten Autoritäten in der pädagogiſchen und litterariſchen Welt überhaupt gemacht und das Zeitalter, von ſo manchen pädagogiſchen Verſuchen ſeit Baſedow bis auf Peſtalozzi auf das manigfaltigſte angeregt und bei der gewaltigen Umgeſtaltung aller öffentlichen Verhältniſſe auf die Notwendigkeit neuer Wege in der Erziehung bedacht, nahm mit dem höchſten Intereſſe die reife Frucht des Geiſtes und Herzens entgegen, die ihm Schwarz darbot.

Bei dieſer Bedeutſamkeit, die Schwarz ſeinem Namen und Wirken geſchaffen hatte, konnte es nicht fehlen, daß ſich auch aus weiteren Kreiſen her die Augen auf ihn richteten, um ihn zu höheren Stufen der Wirkſamkeit zu rufen. Es war der ſeit dem Jahre 1802 zum Kurfürſten erhobene Markgraf Karl Friedrich von Baden, der ſeine Gedanken mit auf Schwarz richtete, als er ſich entſchloſſen hatte, die ihm mit der Pfalz zugefallene Univerſität Heidelberg zu erneuern. Schon zuvor hatte er den Philologen Creuzer, den innigen Freund von Schwarz, wie wir wiſſen, und den Theologen Daub, der bald in gleich innige Freundſchaft mit unſerm Schwarz treten ſollte, nach Heidelberg berufen. Der Schwiegervater von Schwarz, Jung-Stilling, hatte bereits 1803 eine Einladung des edeln Fürſten in ſein Land angenommen, um dort, ohne ein beſtimmtes öffentliches Amt zu bekleiden, in freier Weiſe durch Schriftſtellerei für das öffentliche Wol, insbeſondere für Belebung religiöſen Sinnes zu wirken. Jung-Stilling hatte ſich Heidelberg zum Wohnort gewählt, bis ihn 1806 ſein hoher Freund in ſeine unmittelbare Nähe nach Karlsruhe zog, wo er am 4. April 1817 ſtarb. Zu dem „Lebensende“, worin Jungs älteſter Sohn den Abſchied ſeines Vaters ſchilderte, hatte Schwarz einen Nachtrag hinzugefügt, worin er den Vollendeten in ſeiner ganzen Eigentümlichkeit und weit ausgebreiteten Wirkſamkeit ſchilderte. So folgte Schwarz, indem er nach einem 16 Jahre geführten Pfarramt nach Heidelberg überſiedelte, teuern Spuren, die ihm den Weg geebnet hatten. Was ſeine Ernennung zum Profeſſor in der theologiſchen Fakultät zu Heidelberg beſonders bemerkenswert macht, iſt, daß er der erſte Lutheraner war, der in die bisher rein reformierte Fakultät eintrat. Das war nicht zufällig, vielmehr erfolgte die Berufung aus dem klaren Gedanken des Fürſten, auch hierdurch eine evangeliſche Union, auf welche die Zuſammenſetzung der einzelnen von ihm regierten Landesgebiete kirchenpolitiſch hinwies, auch innerlich religiös und wiſſenſchaftlich anzubahnen. Und man weiß, wie Schwarz in ſeinen theologiſchen Schriften als der erſte, wie es nachher auch Schleiermacher öffentlich anerkannte, von dem zunächſt idealen Standpunkte einer Union der lutheriſchen und reformierten Konfeſſion ausgieng und wie er ſpäter, als dieſe Union praktiſche Geſtalt in Verfaſſung und Katechismus annahm, vorzugsweiſe hierbei, als Mitglied der dazu berufenen Synoden (zuerſt der vorbereitenden Synode in Sinsheim und dann im Jahre 1821 der Generalſynode zu Karlsruhe) thätig war. Es war eine reiche und ſchöne Zeit, die damals in Heidelberg erblühte. Geiſtvolle und gelehrte Männer in allen Fakultäten, in dem Vollgefühl ihrer friſcheſten Kraft, hatten hier ihre Stellung und eingreifende Wirkſamkeit gewonnen. Jünger der romantiſchen Schule hatten ſich an dem zauberiſchen Orte angeſiedelt und die lebendigſten Berührungen von Ideen, Gelehrſamkeit und Poeſie angeregt, aus denen ſich nach den verſchiedenſten Seiten hin neue Wege in Theorie und Praxis öffneten. Schwarz, nach ſeiner freundlichen, milden und liebevollen,

gerne empfangenden und mitteilenden Sinnesart, trat freudig in die Mitte dieſes aufgeregten Lebens und wandelte ruhig und verſöhnend durch die oft hart aneinander ſtoßenden Intereſſen der bei aller idealen Einheit oft ſo ſchroff ſich abſtoßenden Perſönlichkeiten. Es that ſich ihm eine reiche Schule des Lebens auf, in der er fleißig lernte, ohne Bedenken manche bis dahin gehegte Meinung preisgab, um Neues und Höheres in ſich aufzunehmen, und wie er es ſelbſt bekannte, aus mancher Enge, die ihn bisher noch umſchloſſen hielt, in die Weite eines großen Geſichtsfeldes hinausſtrebte. Namentlich dankte er dem jetzt ſo viel näher gewordenen Umgang mit Creuzer eine noch genauere Kenntnis der griechiſchen, beſonders platoniſchen Philoſophie; überhaupt trat ihm das ganze Altertum in einem helleren Lichte hervor und er erkannte genauer deſſen innere Beziehung zum Chriſtentum, das ihm freilich ſtets der Mittelpunkt, wie der Weltgeſchichte, ſo ſeines eignen Lebens, Fühlens und Betrachtens blieb. Verehrungsvoll blickte er auf Daub, mit dem ihn eine ſeltene kollegialiſche Freundſchaft verband, und wenn er auch den kühnen Wegen dieſes großartigen und tiefen Denkers nicht immer zu folgen wagte, ſo verſagte er ihm, wie die Widmung ſeiner Sciagraphia dogmatices an ihn bewies, nie ſeine Bewunderung, ſowie er auch den Einfluß nicht verleugnete, der von der univerſellen Anſchauung Daubs auf ſeine eigene Weiſe das Chriſtentum zu verſtehen ausgieng. Auch mit Marheineke, de Wette, Neander, die, alle von dem belebenden Heidelberg angezogen, eine Zeit lang dort lehrten, um nur zu bald auf den größeren Schauplatz des Wirkens, Berlin, überzugehen, verknüpfte ihn ein freundliches Verhältnis. So auch mit den ſpäteren Lehrern, deren aufſtrebende Kraft und Friſche ihn nur wolthätig berührte, wie mit Umbreit, Ullmann, deren Studien und Kritiken er mit wertvollen Beiträgen bereicherte, während er an Abegg einen faſt parallelen Charakter ſchaute, zu dem er ſich daher nur harmoniſch geſtimmt fühlen konnte. Auch mit Benecke, der bekanntlich nicht allein eine Autorität im merkantiliſchen Fache war, ſondern ſich auch durch einen geiſtvollen Kommentar zum Römerbrief auszeichnete, verknüpfte ihn ein inniges Freundſchaftsband. Selbſt den heterogenen Elementen der Fakultät, wie Dr. Paulus, trat er keineswegs ſchroff und in perſönlicher Feindſeligkeit entgegen; auch mit Joh. Heinr. Voß hatte ſich zuerſt ein näheres Verhältnis angeknüpft, bis ſich dasſelbe durch die bekannten antiſymboliſchen Streitigkeiten, die das Maß einer wiſſenſchaftlichen Kontroverſe weit überſchritten, unvermeidlich löſte. Ebenſo lebte er mit den Philoſophen Fries und Hegel, die bekanntlich eine Zeit lang in Heidelberg lehrten, in freundſchaftlichem Verkehre; vertrauter noch mit dem berühmten Juriſten Thibaut und dem geiſtvollen Arzte Nägele. 1806 erhielt er die theologiſche Doktorwürde von der Heidelberger Fakultät, zu der ſich nicht lange nachher die philoſophiſche Fakultät zu Marburg geſellte, um ihn mit dem philoſophiſchen Doktorhute zu ſchmücken. Heidelberg war ihm ſo lieb geworden und blieb es ihm ſein lebenlang, daß er ſowol 1809 einen Ruf nach Greifswald als Generalſuperintendent und Profeſſor der Theologie, als auch 1818 einen Ruf nach Bonn und endlich nach Schleiermachers Tod einen ſolchen nach Berlin ausſchlug.

Als Univerſitätslehrer entfaltete Schwarz einen unermüdlichen Fleiß und wirkte für die Pflege der theologiſchen und pädagogiſchen Wiſſenſchaften 33 Jahre hindurch bis zu ſeinem Ende in reichem Segen. Im Jahre 1809 errichtete er mit Creuzer nach höherer Genehmigung das pädagogiſch-philologiſche Seminarium, worüber er öffentliche Kunde gab in ſeiner kleinen Schrift: „Errichtung des pädagogiſchen Seminars“, Gießen und Heidelberg 1809. Später wurde auch ein homiletiſches Seminar gegründet, deſſen Leitung ihm gleichfalls anvertraut ward, bis ihm Abegg darin nachfolgte; er ſelbſt ſetzte wenigſtens für die erſten Jahre ſeine Predigtthätigkeit fort, wenn er damit befreundeten Geiſtlichen einen Dienſt erweiſen konnte. Unter allen Arbeiten aber, welche ihm die neue akademiſche Laufbahn auferlegte, zog er ſeine Hand von ſchriftſtelleriſchen Leiſtungen nicht zurück. Seines Lehrbuches der Pädagogik und Didaktik iſt ſchon oben gedacht. Im theologiſchen Gebiete erſchien: „Sciagraphia dogmatices Christianae in usum praelectionum“, Heidelberg 1808, ſpäter deutſch herausgegeben als „Grundriß der chriſtlichen, proteſtantiſchen

Dogmatik". Kleinere Arbeiten legte er in den „Studien" nieder, die seine Freunde Daub und Creuzer damals herausgaben, einer Zeitschrift, die unter der Masse so vieler periodischer Hefte einen hervorragenden Platz einnimmt und mit vielen Abhandlungen geziert ist, denen ein bleibender Wert innewohnt. Auch die Heidelberger Jahrbücher bedachte Schwarz reichlich mit Rezensionen, unter welchen namentlich die über Schleiermachers evangelische Glaubenslehre eine der bedeutendsten ist, welche über dies denkwürdige Werk geschrieben sind. Von 1824 an übernahm er sogar selbst auf eine an ihn ergangene Bitte die Redaktion der früher von Dr. Wachler herausgegebenen theologischen Annalen mehrere Jahre lang. An diesem Orte kann auch der pädagogischen Zeitschrift Erwähnung geschehen, die er unter dem Titel: Freimütige Jahrbücher für Pädagogik und Schulkunde mit Wagner in Darmstadt, Schellenberg in Wiesbaden und d'Autel in Stuttgart veröffentlichte. — Der theologische Standpunkt von Schwarz war wesentlich der biblische, gleichweit entfernt von der Trockenheit des Orthodoxismus wie der Flachheit des Rationalismus, aber sie war keineswegs nur biblische Theologie in gelehrter und verständiger Zusammenfassung der Lehrsumme heiliger Schrift, sie entsprang ihm vielmehr aus lebendiger persönlicher Erfahrung, sie suchte die Bedürfnisse der Gegenwart zu erkennen und zu befriedigen, und wenn sie auch auf spekulative Beweisführung verzichtete, so war sie nur um so eifriger bemüht, die Thatsachen der Offenbarung aus den innersten Bedürfnissen des menschlichen Herzens wie aus den Zwecken der ganzen Menschheit und ihrer Geschichte in klares Licht zu stellen. Der milde Sinn Speners schien in dieser Theologie wieder erweckt, nur mit dem Unterschiede, daß sich zugleich die Einflüsse der fortgeschrittenen Zeit, der tieferen Erkenntnis des Altertums, der bessern Würdigung der kirchengeschichtlichen Entwickelung, der philosophischen Bewegung seit Kant dabei geltend machten. Dies erweist vornehmlich sein Werk „Das Christentum in seiner Wahrheit und Göttlichkeit betrachtet oder die Lehre des Evangeliums aus Urkunden dargestellt". Bei dem ethischen Geiste, in dem er schon die Dogmatik behandelt hatte, bei dem inneren Zusammenhang, der das Pädagogische notwendig mit dem Ethischen verknüpft, ist es leicht begreiflich, daß er sich nicht bloß in Vorlesungen, sondern auch für schriftstellerische Darstellung zur Bearbeitung der Ethik wandte. Sie erschien erstmals 1821 als „Handbuch der evangelischen christlichen Ethik für Theologen und gebildete Christen" und 1830 als zweite Auflage unter dem Titel: „Die Sittenlehre des evangelischen Christentums als Wissenschaft". Hierzu gehört als 2. Teil „Das christliche Hausbuch", welches zugleich ein belehrendes Erbauungsbuch ist. In seinem letzten Lebensjahre 1836 erschien die 3. verbesserte Auflage als „Evangelische Ethik", deren 1. Band das Lehrbuch enthielt oder die „Sittenlehre des evangelischen Christentums als Wissenschaft", der 2. Band, der 1837 herauskam, das „Hausbuch für die christliche Lebensweisheit" umfaßte. Sein letztes Werk „Das Leben in seiner Blüte", Leipzig 1837, umfaßt Ethisches und Pädagogisches, indem es in der Form von Gesprächen zuerst das sittliche, dann das christliche Leben, weiter die Erziehung und endlich die Selbsterziehung umfaßte. Der Grundgedanke seiner ethischen Darstellungen war Erkenntnis des Willens Gottes durch Christum und Bestimmtheit des Lebens durch denselben. Besonders in der letzten Bearbeitung sucht Schwarz ebenso die wissenschaftliche Tiefe der Grundlage für alle Ethik zu erforschen, als er mit weitem Blick die Ausgestaltungen des ethischen Prinzips sowol im innern Leben des Christen wie in den äußern Stellungen und Verhältnissen desselben in der Welt zu umspannen und in festen Linien zu umschreiben strebt. Von jeher war hierbei sein Blick auf den ethischen Organismus der Kirche gerichtet. Schon in den Jahren 1816 und 1817 hatte er eine Zeitschrift, „Die Kirche" betitelt, herausgegeben, worin er in innigem Zusammenhange mit den lebendigen patriotischen Bestrebungen, welche damals die edelsten Geister und Gemüter der Nation durchdrangen, die Bedürfnisse der Kirche erörtert, ihre Mängel und Gebrechen aufgezeigt und namentlich in Beziehung auf Verfassung und Kultus, Predigt und Seelsorge, auf die notwendigen Verbesserungen hingedeutet, dabei aber vor allem die Bildung tüchtiger Persönlichkeiten, der Geistlichen und Hirten des Volkes hervorgehoben hat. Nie-

mals aber betrachtete er die Kirche in einem einseitig hierarchischen Sinne, davor bewahrte ihn eben seine allseitige ethische Anschauung.

Aber es ist Zeit, daß wir uns noch um die besondere Thätigkeit umsehen, die Schwarz der Pädagogik gewidmet hat. Ein dreifaches kommt hier in Betracht: seine eigene pädagogische Thätigkeit, seine Vorlesungen und seine schriftstellerischen Leistungen. Bei allen seinen vielfachen akademischen Geschäften gab Schwarz sein persönliches Wirken für die Erziehung nicht auf. Eine zahlreiche Familie eigener Kinder, 10 an der Zahl, war herangewachsen; mit ihnen vereinigte er noch andere Zöglinge, deren Zahl er jedoch nicht zu groß werden ließ, und bemühte sich, diesen allen nicht sowol eine Instituts- als eine Familienerziehung angedeihen zu lassen. Er hatte sich zur Unterstützung Hauslehrer berufen, unter denen sich insbesondere sein nachmaliger Schwiegersohn, der als Philologe rühmlich bekannt gewordene Direktor des Frankfurter Gymnasiums, Vömel, auszeichnete. Den Religionsunterricht in seinem Hause erteilte Schwarz selbst und außerdem suchte er durch tägliche kurze Hausandacht mit Gesang, den er mit einer kleinen Orgel begleitete, sowie durch geeignete Ansprachen bei festlichen Gelegenheiten seinen Kindern und Zöglingen heilige, das Leben bestimmende Eindrücke einzuprägen.

Er drang auf vielseitige Geistesbildung, ohne die gesammelte Kraft des Charakters durch ein Vielerlei zu schwächen; mit dieser geistigen Entwickelung war er von jeher, noch lange vor Jahn, gewöhnt, körperliche Übungen zu verbinden, die nach naturgemäßen Regeln der Turnkunst betrieben wurden. Außer seiner eigenen Anstalt bewies er rege, fördernde Teilnahme an dem Mädcheninstitute der geistvollen Karoline Rudolphi, das nach deren im Jahre 1831 erfolgtem Tode von ihrer Nichte, Emilie Heinz, fortgesetzt wurde. In der 2. Auflage der ausgezeichneten Gemälde weiblicher Erziehung von Karoline Rudolphi, die im Jahre 1815 erschien (die erste wurde 1807, Heidelberg, bei Winter, in 2 Teilen veröffentlicht), stiftete Schwarz ein ehrenvolles Gedächtnis an die edle Verfasserin in einer Vorrede. Auch andern Erziehungsanstalten, die seinen Rat und Einfluß auf die Jugendbildung wünschten, bot er gerne hilfreiche Hand. Hierbei war er unausgesetzt thätig in schriftstellerischen Produktionen für das Gebiet der Pädagogik. Zur Vervollständigung seiner Erziehungslehre schrieb er: „Die Schule", Leipzig bei Göschen 1832, worin er die verschiedenen Arten von Schulen, ihre inneren und äußeren Verhältnisse, ihre Bestimmung im Entwickelungsgange der Menschheit schilderte. Daran reihten sich in den folgenden Jahren die „Darstellungen aus dem Gebiet der Pädagogik", ebendaselbst 1833 und 1834 in 2 Bänden, worin Schwarz in einzelnen Abhandlungen von verschiedener Form pädagogische Fragen erörterte, und auch einzelne Einschaltungen und Aufsätze von andern aufgenommen sind. Es ist ein schöner Schluß seiner eigentlich pädagogischen Arbeiten, der zum Anfang zurückleitend den Kreis sinnig vollendet, daß er im Jahre 1836 (Jena bei Kröcker) eine umgearbeitete Auflage seines ersten 1792 herausgegebenen Versuchs einer Theorie der Mädchenerziehung unter dem Titel veröffentlichte: „Grundsätze der Töchtererziehung für die Gebildeten". Er behandelt hierin 1. die Natur und Bestimmung des Weibes oder den Begriff der Mütterlichkeit, und 2. die hierauf gebaute Erziehung der Töchter im einzelnen. — Natürlich bildeten Vorlesungen über Pädagogik einen hauptsächlichen Teil seines öffentlichen Lehramtes. Wie alle seine übrigen Vorlesungen waren sie schlicht, einfach, wesentlich durch die Sache getragen, aber doch nie ohne den Ton herzlichen Mitgefühls mit dieser Sache und des lebendigsten Bestrebens, Teilnahme und Freude an dem Gegenstande in seinen Zuhörern zu entzünden. Eben die innige Vereinigung des Theoretischen und Praktischen, unterstützt durch seine ganze Persönlichkeit, welche die Bürgschaft gab, daß die Lehren stets aus dem Boden vielerprobter Erfahrung erwachsen waren, verlieh seinem Vortrage eine still wirkende Kraft der Überzeugung. Auch seine Vorlesungen teilte er gewöhnlich in 3 oder 4 Semester, wovon das erste den allgemeinen Grundsätzen der Erziehung, das zweite der Methodik oder Unterrichtslehre, das dritte dem System der Schulen, das vierte der Geschichte der Erziehung gewidmet war. Doch verlegte er die beiden zuletzt angeführten Gegenstände manchmal

auch in das pädagogische Seminar, wo auch sonst über einzelne bedeutende Punkte der Pädagogik von ihm Erläuterungen und Entwickelungen gegeben wurden. Vornehmlich aber ward das Seminar zu schriftlichen Übungen seiner Mitglieder benutzt, in denen teils theoretische, teils geschichtliche Untersuchungen angestellt wurden, die eine ebenso eingehende, ernste wie milde Kritik erfuhren.

So wirkte Schwarz in unablässiger Thätigkeit, lehrend und schriftstellerisch, seine Grundideen immer tiefer und nach immer neuen Seiten entwickelnd, in steter Arbeit der Selbstberichtigung, mutig kämpfend gegen einen widerstrebenden Zeitgeist, gerne annehmend alles Gute, das von würdiger Seite würdig geboten wird, in freudiger Hoffnung auf die Zukunft. An schweren häuslichen Prüfungen fehlte es nicht, aber auch nicht an manch schönem Lohne, den er von der würdigen Stellung und Thätigkeit seiner herangereiften Söhne empfangen durfte. Diesen nahm er mit demütigem Danke hin, jene trug er mit Ergebung und Geduld, ob sie auch tief in seine Seele griffen und gewiß auch den zarten Bau seines Körpers unterwühlten. Eine leichte Erkältung, die er sich bei der Beerdigung der Gattin seines schon zuvor abgeschiedenen Freundes Daub zugezogen, warf ihn auf das Krankenlager, auf dem er nach wenig Tagen einer fast schmerzlosen Krankheit am 3. April 1837 sanft im Tode entschlief. Eine dankbare Menge, zum Teil durch treue Schüler vermehrt, die aus geringerer oder größerer Entfernung herbeigeeilt waren, brachte die Hülle des Heimgegangenen zu ihrer letzten Ruhestätte, wo ihm außer den übrigen kirchlichen Feierlichkeiten der älteste Sohn, der jetzige Kirchenrat Schwarz in Mannheim, erhebende Worte des Dankes nachrief.

Es war ein schönes Leben, das Schwarz durchleben durfte, reich durch das innigste Gefühl seines Herzens, durch Liebe, die er gab und empfieng, durch eine große Idee, die es durchdrang und erfüllte, es lag etwas Harmonisches, man möchte sagen Musikalisches in ihm. Es war namentlich die hegende und pflegende Liebe, die ihn bezeichnete, eine sanfte Weichheit des Gemüts, durch den Ernst des Gedankens gefestigt, eine jungfräuliche Reinheit lag über seinem Wesen, die sich im Wirken zu einer mütterlichen Hingabe gestaltete. In diesem Sinne war er nicht bloß Lehrer seiner Schüler, sondern ihr Seelsorger, ihr Freund, ihr Berater und Pfleger. Sich mit Erziehung zu beschäftigen, konnte ihm darum nicht die Sache einer absichtlichen Wahl sein, sondern entsprang unmittelbar und notwendig aus seiner tiefsten Natur. Ebensowenig zufällig erscheint der Zusammenhang seiner pädagogischen und theologischen Wirksamkeit. Denn wie die Hauptstärke seiner Theologie in seiner Ethik lag, so war ihm auch die Pädagogik wesentlich ein Teil der Ethik. Er stand hier ganz auf dem Standpunkt des klassischen Altertums, aber wie diesen das Christentum verklärt hat. „Es ist uns erschienen die heilsame Gnade Gottes, welche alle Menschen züchtiget ꝛc." (Tit. 2, 11) — in dem umfassenden Sinne des Züchtigen, wonach es zugleich Erziehen bedeutet: dieser Spruch des Apostels könnte als die Losung für die ganze pädagogische Thätigkeit von Schwarz gelten.

Indem wir die wesentlichen Ideen der Schwarzischen Pädagogik uns vergegenwärtigen, erscheint es dienlich, zuerst etwas über die Form vorauszuschicken, in welche Schwarz diese Ideen gekleidet hat. Man bemerkt leicht die Neigung von Schwarz, seiner Darstellung eine gewisse künstlerische Haltung zu verleihen. In Briefen, in novellistischer Gestalt, in Gesprächen liebt er es, seine Gedanken auszusprechen. Man kann darin den Einfluß unserer großen Litteraturepoche warnehmen, in deren höchster Erhebung er seine schriftstellerische Thätigkeit begonnen. Es war auch wol noch eine Einwirkung des 18. Jahrhunderts, die in Schwarz mehr oder minder bewußt nachklang, des Jahrhunderts der Subjektivität, der sich erkennenden Persönlichkeit, des Jahrhunderts der Diskussion, wo jeder seine Überzeugung mit seinem Gemüte verschmolz, und sie daher mit dem wärmsten Eifer mitzuteilen suchte. Aber es war doch vor allem die eigenste Anlage und Stimmung, die Schwarz zu dieser Form zog, wie er denn in seinem höheren Alter, wo so oft die Triebe der ersten Jugend in lebendiger und werkthätiger Erinnerung widerkehren, auf diese Art der Darstellung gerne zurückgriff. Indessen ist die reifste

Darstellung seiner pädagogischen Anschauungen, die zweite Auflage seiner Pädagogik, in eine durchaus wissenschaftliche Gestalt gefaßt; hier ist bündige und gedrängte Art der Sprache vorherrschend. Sonst aber, und mit den steigenden Jahren mehr und mehr zeigt sich eine gewisse Redseligkeit, eine Breite und Fülle seiner Sprache, die aber nie zur Seichtigkeit wird. Es ist Interesse an der Deutlichkeit, vor allem aber die Liebe des Gemüts, die sich freudig ergießt, was sich vornehmlich hierbei kund giebt.

Fragen wir nun nach dem Grundcharakter, den Schwarz seiner Pädagogik gab, so stellt sich uns derselbe im wesentlichen in folgenden Zügen dar. Es ist vor allem die Absicht erkennbar, das pädagogische Handeln in dem Zusammenhang des gesamten Handelns zu begreifen. Die Erziehung ist für Schwarz nichts, was neben dem Leben stünde, erst auf das Leben vorbereitete, sondern selbst schon ein Lebendiges, Leben bedingend und vom Leben bedingt. Es ist der Grundgedanke der Entwickelung, den Schwarz im großartigsten Maßstabe in dem Gange des Erziehens verfolgt. Mit diesem Gedanken der Entwickelung verknüpft er den der harmonischen Allseitigkeit. Erziehung ist ihm Bildung, sowol des Körpers als des Geistes, nach der Seite der Idealität wie nach der der Realität. Für ihn giebt es keinen ausschließenden Gegensatz des Humanismus und Realismus, der Humanität und Divinität, der Erziehung und des Unterrichts, des Antiken und des Modernen, des Universellen und Partikularen, keinen Gegensatz zwischen einer Rousseauschen Erziehungsweise, welche den Menschen als ursprünglich gut annimmt, und einer streng christlichen, welche von dem Grundsatz ausgeht, daß alle Kinder ursprünglich sündhaft sind, keinen Gegensatz zwischen griechischer und christlicher Bildung, strenger und milder Erziehung. Freilich dies alles nicht so, als hätte er kein Auge gehabt für die unterschiedliche Eigentümlichkeit dieser einzelnen Standpunkte, am wenigsten so, daß er etwa im Christentum selber nur eine Einseitigkeit gesehen hätte; in ihm, bekennt er vielmehr, ruhe die göttliche Kraft unserer Bildung, aber eben von dem Standpunkte dieses Christentums sieht er überall eine höhere Einheit in dem, was der empirischen Beobachtung nur als Gegensatz erscheint. Vor- und Grundbild dieser Einheit ist die Einheit des väterlichen und mütterlichen Einflusses in dem Werke der Erziehung. Solche Harmonie entspringt ihm daher auch nicht aus einem eklektischen Verfahren, aus einem bloß mechanischen Zusammensetzen oder klügelnden Ausgleich. Grund und Mitte und Ziel ist ihm, wie gesagt, in dem Leben des Christentums enthalten, das aber ist kein dogmatisches Christentum nur, kein kirchlich engherziges, kein satzungsmäßiges, sondern die Kraft der wahren, verwirklichten Religion, die weckend, weihend, reinigend und vollendend alle sittlichen Thätigkeiten des Menschen durchdringt, und wie von selbst zu einem organischen, göttlich beseelten Ganzen zusammenschließt. Es ist wol kaum zu verkennen, wie Schwarz beim Beginn seiner pädagogischen Überlegungen vielfach von Herders Ideen angeregt ward; auch die Gewalt, die Rousseau über seine Zeit gewonnen hatte, macht sich bei ihm geltend; Natur ist ihm ein heiliges Wort und eine heilige Sache; auf ihren Wink zu achten, ihr Verfahren zu belauschen, ihren Spuren zu folgen, eine unumgängliche Pflicht, wie des Gesetzgebers, so auch namentlich des Erziehers. Mit schöner Unbefangenheit öffnet sich Schwarzs liebevoll empfängliche Seele Männern, wie dem „braven" Salzmann, dem genialen Pestalozzi, selbst den ideenlosen, aber treuen und verständigen Arbeiten von Campe, Trapp, Wolke, und er weiß auch für einen Basedow die Stelle zu finden, wo dessen sonst stürmische und eitle Art wirklich Veraltetes niederriß und fördernd auf neue Entwickelungen einwirkte. In dem weiteren Verlaufe seiner Thätigkeit schlug dann aber immer mehr und mehr die rein ethische Richtung in Schwarz vor, und zwar wie diese durch das Christentum bedingt und bestimmt ist. Er spricht dann nicht mehr schlechthin von der Natur, sondern von der höhern Natur, von dem neuen Menschen, der durch die göttliche Widergeburt im alten erzeugt, durch die Erziehung entwickelt werden müsse. Da war es die Offenbarung vom Reiche Gottes, wohin ihm alle seine ethischen Ideen mündeten, und worunter er auch die der Pädagogik stellte. Diesen ethischen Charakter der Erziehungslehre von Schwarz hatte bereits Schleiermacher in

seiner Kritik der bisherigen Sittenlehre bemerkt und Schwarz, mit dem von Schleiermacher und dieser Kritik ausgesprochenen Grundgedanken übereinstimmend, sah in der Pädagogik keineswegs bloß die Anwendung eines geschlossenen ethischen Systems, sondern zugleich auch einen Beitrag zu einer realen und sich selbst hervorbringenden Ethik. Ein christliches Gemeinwesen bot sich seiner Anschauung dar, in welchem Kirche und Staat, jedes dieser Gebiete in seiner eigentümlichen Wirksamkeit, sich verbanden, um das Wol der Menschheit auszugestalten. In diesen Zusammenhang tritt nun die Erziehung ein. Schwarz faßt sie von dem höchsten Standpunkt, von dem aus sie gefaßt werden kann, als das Mittel zur fortschreitenden Bewegung der Menschheit durch die aufeinander folgenden Geschlechter bis zum Ziele der Vollendung. Begreift Schleiermacher die Erziehung nach den beiden Seiten, der reproduktiven, wonach sie die Bildung eines gegenwärtigen Geschlechts auf das folgende überträgt, und nach der produktiven, wonach sie diese Bildung steigert, so wendet sich die Betrachtung von Schwarz vorzugsweise auf diese letztere Seite, und es ist rührend und erhebend zugleich, zu sehen, wie er und gerade bei zunehmenden Jahren je mehr und mehr unter allen Veränderungen der politischen und sozialen Gestaltungen und der kirchlichen Richtungen, die er erlebte, ja trotz der grellen Widersprüche, welche viele herrschende Meinungen der Zeit seiner religiösen und sittlichen Anschauung entgegensetzten, stets den freudigen Glauben an eine schöne beglückende Zukunft im Herzen erhielt. Es ist überaus merkwürdig, zu sehen, wie das Leben und die pädagogische Wirksamkeit von Schwarz durch drei geschichtliche Perioden läuft, welche für die Auffassung der Erziehungsidee äußerst wichtig sein mußten. Es sind die Perioden der ersten französischen Revolution, der Befreiungskriege und der zweiten französischen Revolution von 1830. Haben diese gewaltigen Veränderungen der Zeiten nicht spurlos an der Arbeit von Schwarz vorübergehen können, und haben namentlich die Erfahrungen seiner letzten Jahre seine Polemik gegen den Zeitgeist geschärft und ihn die Unterschiede und Gegensätze schärfer bestimmen und festhalten lassen, als es in dem ersten freudigen Aufschwung der Fall war, womit er sein Werk begann: im ganzen und großen verharrte er doch, wie erwähnt, in seinem Glauben und seiner Hoffnung an fortschreitende wahre Bildung der Menschheit und forderte nur um so mehr alle Erzieher auf, durch die richtige Ausübung ihres Berufes diese Hoffnung zu verbürgen. Worauf es Schwarz in seiner Pädagogik vor allem ankam, war nicht sowol ein Regelwerk für die Erziehung zu geben, als den rechten Geist zu wecken und mitzuteilen. Das Erziehen ist ihm bilden, nach einer Idee darstellen, nach dem göttlichen Urbilde, dem erkannten göttlichen Handeln aus der dargereichten Kraft, — nach der ihr eingebornen Technik wirken. Der Trieb dieses Wirkens aber ist Liebe, und Liebe heißt ihm — so drückte er sich namentlich in seiner ersten frischen Anschauung treffend aus — mit Enthusiasmus in einer Sache leben. Aus dieser seiner Grundauffassung der Erziehungsidee ist es denn auch zu erklären, warum ihm die Geschichte der Erziehung ein notwendiger Teil seiner pädagogischen Arbeit ward, und im Lichte dieser Idee hat er ganz recht daran gethan, daß er diese Geschichte, welche in der ersten Auflage den Schluß seines Werkes bildete, in der zweiten an dessen Anfang stellte, denn es sollte diese Geschichte zeigen, wie weit die pädagogischen Bemühungen wirklich gediehen seien, um daran die Theorie zu fügen, die nicht bloß ein Vorbild der noch zu gewinnenden höheren Erziehungskunst geben, sondern zugleich auch die Mittel bezeichnen sollte, um zu diesem höheren Standpunkte zu gelangen. Was aber noch besonders bei Schwarz charakteristisch ist, das ist, daß ihm die Erziehung keineswegs nur in dem Lichte eines provisorischen Mittels erscheint, dessen Anwendung, nachdem der Zweck erreicht, aufhört; ist zwar die Erziehung allerdings wesentlich ein Mittel, so muß sie doch unter diejenigen gezählt werden, welche dem Leben dieses Weltäon stets einwohnend bleiben; denn der Mensch, solange er lebt, bedarf der Erziehung, hören Eltern und Lehrer auf, ihn zu erziehen, so erzieht ihn das Leben, die Erfahrung, Haus und Beruf, ja die Erziehung ist bestimmt, als in ihre höchste Verklärung, worin sie aber doch immer noch Erziehung bleibt, in Selbsterziehung überzugehen. Es ist ein lieblicher

Schluß der pädagogiſchen Wirkſamkeit von Schwarz, wenn die Gedanken von der Selbſterziehung das Ende ſeines letzten pädagogiſchen Werkes, „das Leben in ſeiner Blüte“ bilden. Das hielt auch den alternden Mann in ſteter innerlicher Jugendfriſche, daß er, ohne unſicher umherzutaſten, auf gerader feſter Bahn vom erreichten Standpunkte einem neuen zu erreichenden entgegenſchritt. Er erkannte die immer mehr ſich verwickelnden Bedingungen unſers privaten und öffentlichen Lebens, er ſah manigfache Gefahren heranziehen, aber dem allem, meinte er, ſollte eine beſſere Erziehung und Bildung hilfreich und ſiegend entgegentreten.

Gehen wir noch auf einiges Einzelne ein, was die Erziehungsſchriften von Schwarz bemerkenswert macht, ſo fällt uns vor allem der überaus große Umfang auf, den er der Darſtellung der körperlichen Entwickelung und Erziehung des Kindes einräumt. Sie füllt in der erſten Auflage einen ganzen Band aus, wobei er ſich der überwachenden und nachbeſſernden Hand des ihm befreundeten großen Anatomen und Phyſiologen Sömmering erfreuen konnte. Gewiß liegt dieſer Behandlung ein richtiger Gedanke zu Grunde, es zeigte ſich auch hier jene Scheu vor aller Einſeitigkeit, deren wir oben erwähnten, und es galt mit Recht einer vorwiegend ſpiritualiſierenden Tendenz gegenüber, an die Bedingungen der irdiſchen Exiſtenz zu erinnern und das alte Wort von der mens sana in corpore sano gerade für die chriſtliche Erziehung zurückzufordern. Was er verlangte, war, weder nur durch das Äußere auf das Innere, noch durch das Innere auf das Äußere wirken zu laſſen, ſondern beide Wirkungen miteinander zu verbinden. Aber die Ausführlichkeit ſcheint denn doch etwas zu groß und es ſind wol hierbei unſtreitig die Einflüſſe ſeiner Zeit, wenn auch dem Verfaſſer ſelber unbewußt, warzunehmen, die ſtolz darauf war, das Gebiet der natürlichen Bedingungen gleichſam erſt wider neu entdeckt zu haben. Von beſonderem Werte iſt die Geſchichte der Erziehung, deren allgemeine Stellung im Syſteme des Werkes wir oben ſchon angedeutet haben. Man muß bedenken, wie geringfügig die Vorarbeiten waren, als Schwarz zum erſtenmale dieſe Geſchichte ſchrieb, und wie er namentlich als der erſte erſcheint, der dieſe Geſchichte in ihrer ganzen welthiſtoriſchen Ausbreitung und ihrem welthiſtoriſchen Zuſammenhange darſtellte. Eine reiche Quellenkenntnis giebt ſich darin kund, ein unbefangener Sinn, der die Beſtrebungen und Erträgniſſe einer jeden Zeit nach Gebühr ſchätzt, ein geiſtvolles Urteil in der Unterſcheidung der Perioden und eine wahrhaft univerſelle Anſchauung in der Art und Weiſe, wie ſich der Gang der Erziehung mit dem Verlaufe der Schickſale der Völker und der Kultur überhaupt verflicht.

Allerdings erſcheinen namentlich die Einwirkungen der neueren Philoſophie auf die Erziehung, beſonders die Herbarts, der doch eine ſo beſtimmte Seite ſeiner Thätigkeit der Pädagogik gewidmet hat (ſ. d. Art. Herbart), nicht genug gewürdigt, was ſich hinlänglich aus der Abneigung von Schwarz gegen ſyſtematiſch geſchloſſene Philoſophie erklärt. Aber ſelbſt Peſtalozzi möchte man zu ſehr an die Wirkſamkeit anderer angereiht, zu wenig in ſeiner genialen Selbſtändigkeit, ſeiner Epoche machenden Bedeutung gefaßt finden. Nicht ſelten verliert ſich auch der Blick in die Maſſe der Einzelheiten. Aber bei allen dieſen Mängeln, die bei dem erſten großen Verſuche unvermeidlich ſind, — Schwarz ſelbſt bezeichnet beſcheiden ſeine bedeutende Arbeit nur als Beiträge zu einer Geſchichte der Erziehung — bewährt ſich das Werk als ein ſchönes Denkmal kulturhiſtoriſcher Forſchung und Darſtellung und wird deshalb auch unter allen folgenden Fortſchritten auf dieſem Gebiete unvergeſſen bleiben. — Was nun die Theorie der Erziehung als ſolche betrifft, ſo ſind es weſentlich folgende vier Geſichtspunkte, die Schwarz zur Geltung bringt. Zuerſt ſucht er die natürlichen Anlagen und Beſtimmung eines jeden Sinnes und Vermögens rein und klar zu erkennen; ſodann zeichnet er den Weg der Entwickelung vor, den jene Anlagen, um ſich auszubilden, zu nehmen haben; weiterhin deutet er auf die Abirrungen, Fehler und Widrigkeiten, die ſich jener normalen Entwickelung entgegenſetzen, und giebt zuletzt die Heilmittel an, die imſtande ſind, das Ungeſunde und Falſche wider zurechtzubringen. Man würde vielleicht heutzutage eine ſolche Anordnung und Methode

die naturhistorische nennen, Schwarz selbst hat sie stets als eine anthropologisch-ethische gedacht, obwol er sie auch gern mit einem physiologischen, pathologischen und therapeutischen Verfahren vergleicht. Es ist auch hier die Abneigung gegen alles philosophisch sein wollende Schematisieren, die ihn bestimmt, es ist die Wirklichkeit selbst, der er am liebsten folgt, nicht eine roh empirische, sondern wie sie ihm durch die Idee und den Zweck des Menschen verklärt erscheint; denn Pädagogik war ihm stets das Doppelte: nicht bloß Wissenschaft, sondern auch Kunst der Erziehung. Was zuletzt die Behandlung des eigentlichen Unterrichts betrifft, so boten ihm gerade hierfür seine eigenen Erfahrungen, die er in einer langen Lehrpraxis gemacht hatte, die besten Weisungen. Es ist eine Theorie, die man als die reinlich dargelegte Praxis selbst definieren kann. Ein frischer Lebenszug durchdringt sie; gewiß hatten dem Verfasser stets wirkliche Beispiele vorgeschwebt, von denen er die Lehre abzog, ohne den Hauch des Lebens ganz zergehen zu lassen, der von jenen Beispielen noch herüber schwebte. Übrigens hatte Schwarz alle wesentlichen Methoden, welche die erfindungsreiche Zeit darbot, genau beachtet und gleiche Sorgfalt dem Unterrichte des Lesenlernens wie dem der Religion gewidmet.

Kehren wir noch einmal rückblickend zu dem Ganzen der Schwarzischen Pädagogik zurück, so kann nur widerholt werden: das Christentum bilde ihre innerste Mitte, ihren tiefsten Grund. Wie es Schwarz in seinem letzten Werke ausgesprochen, das gleichsam eine Zusammenfassung und ein Vermächtnis aller seiner pädagogischen Überzeugungen ist, er kann sich Christentum, Sittlichkeit und Erziehung nur in Einheit denken, und diese Einheit macht ihm des Lebens wahre Blüte aus. Das Lessingsche Wort von dem Zusammenhange von Offenbarung und Erziehung, wie er vermittelt erscheint durch den Begriff der Entwickelung, ist in großartiger Weise und doch auch zugleich mit sorgfältiger Treue im kleinen durchgeführt. Was aber vor allem dies christliche Princip der Pädagogik bewährt, das ist der Geist der Liebe, der durch alle pädagogischen Arbeiten von Schwarz hindurchweht. Auch darin zeigt sich Schwarz als einen Sohn des achtzehnten Jahrhunderts, aber verklärt durch den Geist der Kindschaft, wie ihn das Christentum giebt, daß man allen seinen litterarischen Arbeiten die Menschenliebe abfühlt, welche sie hervorgerufen hat. Es ist die aufrichtige Sorge um das Wol und den Fortschritt der Menschheit, um das wahre Glück jedes einzelnen Menschen, in der er, wie seine ganze Lehrerthätigkeit, so auch seine schriftstellerische Wirksamkeit erfaßt und durchgeführt hat. Wenn das das Glück eines Menschen ausmacht, daß er in der Einheit mit seinem innersten Wesen nach außen zu wirken berufen und geschickt ist, so darf man Schwarz einen der glücklichsten Menschen nennen. Dieses Gefühl des Glückes wirkt in seiner Darstellung die Anmut und Milde, die so wolthuend ist, sie sichert seinen Werken bei allem Fortschritt der Wissenschaft eine dauernde Stellung *). **F. Ehrenfeuchter †.**

**Schwarzburg-Rudolstadt.** Das Fürstentum besitzt an höheren Unterrichtsanstalten zu Rudolstadt ein Staatsgymnasium und ein mit demselben verbundenes Realprogymnasium, außerdem eine höhere Töchterschule, zu Frankenhausen ein städtisches Realprogymnasium und eine städtische höhere Töchterschule und die Erziehungsanstalt zu Keilhau.

## I. Rudolstadt.

### 1. Das Gymnasium und das Realprogymnasium**).

#### a) Die Parochialschule.

Die älteste bekannte Nachricht von der Existenz einer Schule zu Rudolstadt findet sich in einer Stiftungsurkunde des Jahres 1417, in welcher eines „Schulmeisters" Er-

*) Hauptquellen für die Data aus dem Leben von Schwarz waren die Angaben, die ich der Güte seines ältesten Sohnes, des Herrn Kirchenrats Schwarz in Mannheim verdanke.

**) Quellen, außer den archivalischen: 5 Schulprogramme von Johann Ludwig Hesse: Übersicht der rudolstädtischen Schulgeschichte: 1798, 1799, 1800, 1801, 1802 und Programm zur Jubelfeier des zweihundertjährigen Bestehens des fürstlichen Gymnasiums zu Rudolstadt von K. W. Müller. 1864.

wähnung geschieht. Die Annahme, daß die Schule, welche derselbe leitete, eine jener alten Parochialschulen gewesen sei, wie sie in der Regel mit den Pfarrkirchen verbunden waren, wird gestützt durch die Nachricht, daß auch die Jugend der (drei) nächstliegenden eingepfarrten Dörfer diese Schule besuchen mußte*). In dem kleinen, ärmlichen Landstädtchen, welches Rudolstadt damals noch war, läßt sich eine bessere Anstalt nicht erwarten; wahrscheinlich bestand dieselbe auch schon länger, da die Stadt schon 1227 eine Pfarrkirche besaß. Fließt Hesses Angabe, daß die Gegenstände des Unterrichts Lesen, Beten und Singen gewesen seien, aus zuverlässiger Quelle, so wird jene Annahme dadurch vollauf bestätigt: es ist das in der That, wie wir von anderer Seite wissen, der ganze Lehrplan dieser ältesten Volksschulen.

An Schreiben und Rechnen ist nicht gedacht, der Unterricht im Lesen — wir wissen über denselben nichts Näheres — mochte, zumal vor Erfindung des Buchdrucks, sehr zurücktreten. Was wir unter dem Unterricht im „Beten" zu verstehen haben, erhellt noch aus dem Sprachgebrauch der Volksdialekte, in welchem eine unbewußte Erinnerung an die Methode dieses Unterrichts, die jedenfalls auch später noch in den Schulen Anwendung fand, sich erhalten hat. Noch heute sagt der gemeine Mann in den Dörfern am Thüringer Walde hier zu Lande „herbeten" statt hersagen, „vor- und nachbeten" statt vor- und nachsprechen, auch von profanem Inhalte. Der Ausdruck ist hier schon mit erweiterter Bedeutung gebraucht, in jener alten Parochialschule hieß „beten" jedenfalls nur „Gebete hersagen", und es waren wol die lateinischen Kirchengebete, das Paternoster, das Ave Maria u. s. w., die auf dem mechanischen Wege des Vor- und Nachsprechens dem Gedächtnisse der Kinder eingeprägt wurden. Ob eine Erklärung oder auch nur eine Übersetzung dieser Gebete damit verbunden war, wissen wir nicht: nach der Bezeichnung des Unterrichts zu schließen war das Hersagen derselben das Wesentliche.

Das Singen, wahrscheinlich ebenso mechanisch geübt, war unter den drei Lehrgegenständen nicht der geringste und diente ebenfalls einem kirchlichen Zwecke. Wie im Betunterrichte die Kirchengebete, so lernten die künftigen Mitglieder der Kirchgemeinde in der Singstunde wol die Kirchengesänge. Zugleich bildete die Schule den Kirchenchor. Es gehörte nämlich zu den Funktionen des Lehrers, nicht nur bei den Messen, Vigilien und anderen religiösen Handlungen in der Hauptkirche und den Kapellen der Stadt und auf den Filialen, sondern auch bei außergewöhnlichen religiösen Feierlichkeiten mit den Schülern zu singen. Und die Zahl dieser außergewöhnlichen Gelegenheiten, der Begängnisse, der Umzüge, der Kreuzfahrten zu geweihten Stätten war in jener Zeit Legion: wurden doch im Jahre 1465 nicht weniger als 43 Begängnisse in Rudolstadt gehalten. Rechnen wir dazu den Reichtum an Festen in der katholischen Kirche überhaupt, so leuchtet ein, daß einerseits der Gesangunterricht für diese Schule von größter Bedeutung war, daß aber andererseits auch die Chorpflichten den Lehrer und die Schüler den Räumen der Schule sehr oft entführen mußten.

In einer Urkunde vom Jahre 1463 wird neben dem Schulmeister, dem „Scholastikus", ein zweiter Lehrer genannt: die Bezeichnung desselben als Succentor legt die Vermutung nahe, daß eben jene mehr und mehr sich häufende Arbeitslast eines Kantors es war, welche eine Vermehrung der — Lehrkräfte erheischte. Sicheres freilich über die Aufgabe dieses „Unterschulmeisters" läßt sich ebensowenig ermitteln wie über die innere Organisation der Schule. Möglich, daß während der erste Lehrer mit einem Teile der Schüler außerhalb der Schule beschäftigt war, der Succentor die Zurückgebliebenen unterrichtete. Wir erfahren nur, daß beide Lehrer abwechselnd unterrichteten, und daß die gesamte Schuljugend in einem Zimmer vereinigt war und eine einzige Klasse bildete.

Diese Schule, die nicht einmal den bescheidensten Ansprüchen des gemeinen Lebens Rechnung trug, die nur ein Geistesvermögen, das Gedächtnis, und dieses einseitig genug, heranzog, war keine Bildungsanstalt, wie wir eine solche zu denken gewohnt sind. Sie

*) Wir wissen nicht, bis wann.

mochte durch Disziplin Gutes wirken, sie hielt die Idee der Schule im Volksbewußtsein lebendig — im übrigen kam ihre Thätigkeit nur der Kirche zu gute, für deren Akte sie äußerlich vorbereitete.

Welchem Stande die Lehrer angehörten, wissen wir nicht, wahrscheinlich waren es Geistliche niederen Grades. Das fixe Gehalt, das sie von der Stadtkirche bezogen, wird als gering bezeichnet; mehr trug die Besoldung ein, die ihnen von den Kapellen, den Filialen und besonders aus den sog. Accidenzien zufloß; dazu kam der Ertrag der Nebengeschäfte, nämlich des Abschreibens von Büchern und Dokumenten, des Anfertigens der Kirch- und Gemeinde-(?) Rechnungen u. s. w. und die Einkünfte frommer Stiftungen. Ihre Wohnung hatten sie im Schulgebäude, welches, auf kirchlichem Grund und Boden, am Kirchhofe gelegen, selbst der Kirche gehörte.

Wir wissen nicht, wie lange diese Schule sich erhielt. Die ohnehin dürftigen Quellen versiegen jetzt völlig, um erst zur Zeit der Reformation wider zu fließen.

### b) Die Stadtschule.

(Lateinschule) bis 1611.

Im Jahre 1527 hatte Graf Heinrich XXXVII. von Schwarzburg, der Sohn des damals regierenden Grafen Günther XXXIX., Rudolstadt zu seinem Wohnsitze erwählt. Graf Heinrich war gleich seiner Gemahlin Katharine von Henneberg (der „Heldenmütigen") ein eifriger Freund der lutherischen Lehre, in Rudolstadt aber war der größte Teil der Bürgerschaft ebenfalls gut lutherisch gesinnt. Im Zusammenhange mit dieser Lage der Dinge geschah es wol, daß im Jahre 1529 ein gewisser Albrecht Drache aus Erfurt an die Schule zu Rudolstadt berufen wurde. Schwerlich war es noch die alte Parochialschule, die er leiten sollte; dazu war Drache, der später Hofprediger des Grafen Heinrich wurde, zu bedeutend. Entweder war jene Anstalt bereits früher zu einer lateinischen Schule, wie sie besonders in den größeren Städten Deutschlands schon länger bestanden, umgewandelt worden, oder Drache sollte eine solche einrichten. Gewiß ist, daß, als auf Graf Heinrichs Anordnung die Reformation in den schwarzburgischen Landen eingeführt wurde, von der Kirchenvisitation im Jahre 1533 dem Draco scholasticus ein höchst ehrenvolles Zeugnis über seine Lehrthätigkeit erteilt und ihm die Leitung der fortan auf protestantischer Grundlage basierten Lateinschule belassen wurde.

Von jetzt an heißt der erste Lehrer Rektor, der zweite Kantor, die Schule selbst Stadtschule. Die Schulordnung (nach den Kirchenvisitationsakten) lautet lakonisch genug: Ludimagister debet praelegere unam Grammaticam Philippi, Exercitium, Terentium, Examen. Das heißt: als Grundlage des lateinischen Unterrichts sollte ausschließlich Melanchthons Grammatik als Lektüre — auch wie Melanchthon es wollte — der Terenz dienen, schriftliche Übungen im Übersetzen sollten vorgenommen und eine Schulprüfung abgehalten werden. Dies ist alles, was wir über die Lehrgegenstände dieser Schule wissen. Vermutlich war jene Vorschrift bloß die Richtschnur für den lateinischen Unterricht; eine Art Religionsunterricht wenigstens wird aber wol daneben noch stattgefunden haben. Immerhin war die Anstalt, so einseitig ihr Lehrplan war, ein gewaltiger Fortschritt zum Bessern, war sie doch nicht mehr die unmittelbare Dienerin der Kirche.

Noch hatte die Schule eine einzige Klasse gebildet; im Jahre 1538 aber wurde eine zweite Klasse geschaffen, deren Ordinariat dem Kantor übertragen wurde, und ums Jahr 1570 begegnen wir einer dritten Klasse, welcher ein Baccalaureus vorsteht. Wir gehen wol nicht fehl, wenn wir aus dieser Dreiteilung schließen, daß die Anstalt nach der sächsischen Schulordnung, d. h. nach dem Schulplane Melanchthons eingerichtet worden war, auf den wir kurzer Hand verweisen.

Eine gewisse Abhängigkeit der Schule von der Kirche erhielt sich auch unter dem protestantischen Bekenntnisse: sie zeigte sich vor allem darin, daß die Lehrer nur Geistliche waren und sein mußten, da es einen eigentlichen Lehrerstand noch nicht gab. War es doch für die protestantischen Geistlichen Regel, eine Zeit lang ein Lehramt zu bekleiden im Anschluß an Luthers Wort, daß keiner zu einem Prediger erwählt werden solle, der nicht zu-

vor Schullehrer gewesen. So wurde denn besonders das Rektorat ein Durchgangspunkt für die Kandidaten der Theologie. Die Folge war ein häufiger Lehrerwechsel: in der Zeit von 1533—1611, also in 78 Jahren, hat die Rudolstädter Schule 21 Rektoren gehabt. Obendrein war die geringe Besoldung, welche die zufolge der Reformation verarmte Kirche zahlen konnte, nicht geeignet, die Geistlichen lange an das Schulamt zu fesseln. Der Rektor erhielt sein Gehalt von der Kirche, allein er mußte von demselben den Kantor „erhalten", bis dieser im Jahre 1538 ebenfalls aus der Kirchenkasse besoldet wurde. Beide Lehrer hatten ihren täglichen Tisch bei Hofe, und es heißt diese „Speisung" ein „alter, wollöblicher hergebrachter und stehender Brauch und Präbende zur Erhaltung der Schule". Im Jahre 1559 verwandelte Gräfin Katharine diesen Tisch in ein Deputat von Getreide, welches aus der Hofscheuer entrichtet wurde. Die Fürsorge des Grafen Albert VII., der um 1605 ein bedeutendes Kapital (2250 meißnische Gülden) zur „Unterhaltung der Kirchen- und Schuldiener" legierte, um die Kirche zu entlasten, und Legate und Stiftungen von Privatpersonen besserten die Lage der Lehrer schon eher, allein erst der folgenden Periode war es bestimmt, die äußeren Verhältnisse der Lehrer wie der Schule überhaupt zu heben.

### c) Das Karolinum.
### (1611—1664.)

Als nach der Landesteilung vom Jahre 1583 Rudolstadt zur bleibenden Residenz der Grafen von Schwarzburg-Rudolstadt und zum Sitze der Kanzlei und des Konsistoriums gewählt worden war, konnte es nicht ausbleiben, daß infolge der zunehmenden Entwickelung der Stadt auch der Besuch der Schule ein zahlreicherer wurde. Um der wachsenden Schuljugend mehr Raum zu schaffen, begann im Jahre 1609 Graf Karl Günther größtenteils aus eigenen Mitteln den Bau eines neuen Schulhauses, und im Jahre 1611 wurde dasselbe — das gegenwärtige Gymnasium — vollendet und bei der feierlichen Einweihung zu Ehren des Erbauers Karolinum getauft. Es enthielt drei Lehrsäle und die Lehrerwohnungen.

Im Jahre 1625 schaltete man zwischen die erste und dritte (die Kantorklasse) eine neue ein, deren Ordinarius den Titel Konrektor erhielt, so daß nun die Schule vier Klassen zählte. Die weitere Organisation, welche schon beschlossen war, verhinderte der dreißigjährige Krieg, der besonders im zweiten Drittel auch das Karolinum veröden ließ. In dieser Zeit stiftete Graf Ludwig Günther das Stammkapital des Schulfiskus, 10 000 meißnische Gülden (über 26 000 Mark) zur Verbesserung der Schule und zu Gehältern der Lehrer. Im Jahre 1653 wurden die Pläne des inzwischen verstorbenen Grafen Ludwig Günther wider aufgenommen und zunächst eine neue Klasse als die unterste (mit täglich 4 Stunden Unterricht) gebildet. Im Jahre 1657 wurde die Anstalt um das Subkonrektorat vermehrt und 1663 abermals eine neue Klasse (in der neuen Ordnung die vierte) eingeschaltet. So besteht nun die Schule aus sieben Klassen. Über die inneren Verhältnisse und besonders über die Lehrgegenstände des Karolinums wissen wir aus der ersten Hälfte dieses Zeitraums nichts, allein aus der letzten Zeit ist uns ein Lektionsverzeichnis bekannt. Es zeigt eine stattliche Vermehrung der Unterrichtsgegenstände seit jener Schulordnung des Jahres 1533. Das Lateinische überwiegt noch immer. Aber auch Griechisch und Hebräisch sind nachgekommen, Rhetorik, Logik und Ethik sind eingezogen, und sogar die Arithmetik hat schüchtern Fuß gefaßt. Selbstverständlich fehlt nicht der Religionsunterricht, meist auf Grundlage von Luthers Katechismen. Seit 1654 wird Montags in den drei oberen Klassen der Inhalt der Predigt widerholt. — Die Schule besaß in dieser Periode zehn Rektoren, die wir später alle als Geistliche des Landes wider finden.

### d) Schola Ludoviciana.
### (1664—1764.)

Das Interesse der Landesherren für die Entwickelung der Anstalt steigert sich mehr und mehr. Eine Verordnung, eine Instruktion der Kanzlei drängt die andere. Rastlos

arbeitet man an der Vervollkommnung der Schule. Auch in der neuen Organisation genügte die Anstalt ihren Protektoren noch nicht, und Graf Albert Anton gab ihr eine Einrichtung höchst eigentümlicher Art. Um nämlich den Primanern, welche die Universität besuchen wollten, Gelegenheit zu bieten, „sich beizeiten an die Anhörung des auf Akademieen üblichen Lehrvortrags zu gewöhnen", wurden nach einem Plane, den des Grafen Lehrer, der Kanzler Dr. jur. Ahasverus Fritsch und der Generalsuperintendent Dr. Justus Söffing ausgearbeitet hatten, zu den regelmäßigen Lehrstunden der Prima noch außerordentliche (akademische) Vorlesungen hinzugefügt und die Anstalt damit den sog. akademischen Gymnasien an die Seite gestellt.

Man errichtete vier Professuren: dem Dr. Söffing wurde die professio principiorum theologiae, dem Dr. Fritsch die professio juris, dem Rektor Magister Stender die professio ethices et politices und später dem Konrektor Treuner die professsio historiae et rhetorices übertragen. Die Anstalt stand mit dieser Einrichtung nicht allein: Danzig hatte im Jahre 1640 an seinem Gymnasium drei wirkliche Professuren, der Jurisprudenz, der Medizin und der Philosophie, geschaffen, und in Zerbst hatte man schon im Jahre 1582 solche Lehrstühle errichtet. Allein während diese Anstalten die Kollegien der Universität wirklich ersetzen wollten, sollten die Vorlesungen der Rudolstädter Schule nur auf die Universität vorbereiten: darin liegt das Eigenartige ihrer Organisation.

Am 20. Januar 1664 wurde die neue Schwarzburg-Rudolstädtische „Landschule" (Landesschule), wie sie von jetzt an offiziell heißt, feierlichst eingeweiht und zu Ehren des (1646) verstorbenen Grafen Ludwig Günther, des Stifters des Schulfiskus, umgetauft zu einem Ludovicianum. In der That ist die Anstalt nunmehr ein Gymnasium und wird von gleichzeitigen Gelehrten auch als solches bezeichnet, allein offiziell erhält sie diesen Namen erst 1764.

Die Vorlesungen begannen sofort nach der Eröffnung der neuen Anstalt. Der Kanzler Fritsch las Rechtsgeschichte und über Justinians Institutionen, der Generalsuperintendent Söffing zunächst Exegesen und über den Dekalogus, später Kirchengeschichte, und der Rektor Stender Ethik und Politik.

Um zu prüfen, ob die Zuhörer den Stoff erfaßt hätten, um sie zu eigenem Denken und zu einem geordneten Vortrage anzuleiten, ließen Söffing und Stender von Zeit zu Zeit kleine Abhandlungen und Thesen aus ihren Vorlesungen drucken und unter ihrer Leitung in einem dazu bestimmten Lehrsaale öffentlich darüber disputieren. Nach der Verordnung des Konsistoriums sollten die Rektoren alle zwei Monate ein solches Disputatorium abhalten, und der Rektor Stender hat in den acht Jahren von 1665—1673 nicht weniger als 70 solcher actus disputatorii abgehalten, die außerordentlichen nicht gerechnet. Der Konrektor legte seinen rhetorischen Kollegien ein Kompendium, den historischen den Justin und Schraders tabulae chronologicae zu grunde und nahm mit seinen Zuhörern Redeübungen vor. Um auch für das Studium der „Naturlehre" eine Vorbereitung zu schaffen, gewann man einen Doktor der Medizin zu Vorlesungen im Gymnasium.

Außerdem war es den ordentlichen Lehrern, d. h. dem Rektor und Konrektor, gestattet, neben ihren offiziellen Lehrstunden auch Privatkollegien zu lesen, nur mußten sie den Gegenstand und die Dauer derselben vorher dem Konsistorium anzeigen. Der Konrektor Müller las im Jahre 1692 Privatkollegien über hebräische Grammatik und über Logik. Im folgenden Jahre begann er über die mathematischen Disziplinen zu lesen in einem Kolleg, welches drei Jahre währte und für welches ihm jeder Zuhörer vierteljährlich 3 Thlr. vorausbezahlte. Das Programm dieser Vorlesung verspricht: Arithmetik, Algebra, Geometrie, Kosmographie, Astrologie, Gnomonik, Chronologie, Geographie, Pyrotechnik, Hydraulik, Optik, Dioptrik, Katoptrik, Akustik, Osphrantik, Geustik, Haptik, Phoronomik, Mechanik, Architektonik und — Taktik, nicht weniger als 21 Disziplinen! 15 Gymnasiasten hörten das monstrose Kolleg und zahlten ihm dafür

jährlich 180 Thlr. Er las wöchentlich 4 Stunden und daneben noch ein publicum über Kirchengeschichte und ein collegium privatum hebraicum.

Neben diesen Vorlesungen her geht nun der eigentliche Schulunterricht. Wahrlich, an Gelegenheit zum Lernen fehlt es nicht: in dichtgedrängtem, buntem Schwarme sind die Wissenschaften in die Räume der Schule eingezogen. Der kärglich gedeckte Tisch, den die Schule vor dem großen Kriege geboten, ist zur verschwenderisch beladenen Tafel geworden. Freilich mochte manches eine unverdauliche Speise, manches nur ein Schaugericht sein. Das Lektionsverzeichnis der Schule ist im wesentlichen noch dasselbe wie zu Ende der vorigen Periode. Der Religionsunterricht ist nur dogmatisch, daneben aber steht als exercitium pietatis das Lernen von Psalmen und Kirchenliedern. Die Zeit des Pietismus wirft ihre Schatten voraus. Man verlangt von den Schülern Anhören der Predigt, kirchlichen Sinn, sittliche Führung, oder wie die Verordnung sagt: Pietät, Gehorsam und andere christliche Tugenden. „Die Praeceptores sollen die discipuli ohnabläßig erinnern, daß alles Studieren und Lernen nicht auf großen Ruhm und Ehre, weder Welt, Gewerbe und zeitlichen Reichtum, sondern auf die Ehre Gottes, Erbauung seiner Kirche, Heiligung seines Namens, Vollbringung seines heiligen Willens, Liebe des Nächsten u. dgl. gerichtet sein soll."

Das Latein steht selbstverständlich im Vordergrunde. Es sind mehr Autoren zur Lektüre herangezogen, und in der Wahl derselben ist man nicht heikel: Plautus mit seiner archaistischen Sprache und der späte Florus werden gelesen, so gut wie Cicero und Horaz. Gewandtheit und Fertigkeit im Lateinischsprechen ist das Hauptziel dieses Unterrichts. „Praeceptores sollen — heißt es in einer Verordnung dieser Zeit — bei Anhörung der Schüler (soll heißen: „wenn die Schüler es hören") unter sich selbsten und mit ihren soweit gebrachten discipulis sowol in als außer den Schulen mehrenteils der lateinischen Sprache sich gebrauchen." Die Mittelklassen mußten die Fragen des Katechismus ins Lateinische übersetzen, die Schulgesetze waren lateinisch abgefaßt. Noch in einer Verordnung vom Jahre 1690 wird eingeschärft, „den usum latine loquendi stets zu urgieren, also daß in denen oberen classibus mehr latine als deutsch geredet werde." Immerhin ist damit schon in den anderen Klassen eine Konzession an die Muttersprache gemacht. Freilich ist dieselbe als Lehrgegenstand sehr kärglich bedacht: in dem Schulplane von 1664 ist deutsches Lesen nur für die unterste Klasse angesetzt.

Im Griechischen liest man Plutarch und das Neue Testament in den beiden oberen Klassen. Die Prima hat eine Stunde Hebräisch, 1690 wird eine zweite zugelegt, man liest die Psalmen. Außerdem haben die beiden oberen Klassen noch Logik und Rhetorik. Die Arithmetik wird in den unteren Klassen in Privatstunden gelehrt. Eine Instruktion des Konsistoriums rät zu versuchen, „ob je zuweilen pro primanis, wo nicht publice, doch privatim in Mathesi und chronologicis etwas pro captu Scholarium fürterhin mit Nutz gelesen werden könnte" — wir erfahren nicht, ob der Versuch gemacht worden ist. — Ums Jahr 1671 wurde in den unteren Klassen auch Schreibunterricht eingeführt.

Der eigentliche Stundenplan ist verständig und mit pädagogischer Umsicht ausgearbeitet, besonders in der Anordnung und Verteilung des grammatischen Pensums gemahnt er schon an die Pläne unserer Tage. Der Religionsunterricht nimmt in den Klassen von unten nach oben hin ab: die drei unteren Klassen haben wöchentlich je 6 (täglich 1), die beiden Mittelklassen je 3, die Sekunda 2 Stunden, die Prima nur 1 Stunde. Inbegriffen sind hierbei für die vier unteren Klassen die sog. Kinderlehre am Mittwoch und Freitag in der Kirche.

Das Latein dagegen nahm von den unteren Klassen nach oben hin zu, jedoch in der Weise, daß der grammatische Unterricht sich nach den oberen Klassen hin verminderte und die Prima gar keine Grammatik trieb, während die Lektüre und die schriftlichen Übungen sich ausdehnten. Die Septima hatte bloß deutsches und lateinisches Lesen (später trat je 1 Stunde Schreiben und Rechnen hinzu). Die lateinische Lektüre begann in der Tertia

mit Ciceros Briefen (seit 1684 mit Cornel). Die Sekunda allein las Cicero (Reden, de officiis und de amicitia), daneben Justin und an dessen statt seit 1671 Curtius. Von den Dichtern las sie Vergil. Die Prima las Plautus, Terenz, Horaz und Florus. Die lateinischen Exercitien begannen in der Tertia, die Prima allein schrieb lateinische Extemporalien. Die Quinta absolvierte die Formenlehre, die Quarta hatte Prosodie, beide Klassen lasen und lernten lateinische Sentenzen.

Der griechische Unterricht begann in der Quinta mit Lesen und Schreiben, die Quarta übte die Formenlehre, die Lektüre begann, wie es scheint, erst in der Sekunda. Hebräisch hatte nur die Prima. —

Der Unterricht muß hier und da etwas Schleppendes gehabt haben, „die Gelahrtheit der praeceptores" oft auf Nebendinge abgeschweift sein, denn eine Instruktion verordnet, „daß praeceptores in lectione auctorum schleunigst fortfahren, des allzu weitläuftigen Diskurierens, auch Diktierens — — sich fürderhin gänzlich enthalten, vielmehr aber fleißig repetitiones anstellen. Das subtile Kontroversieren und andere Dinge, so den captum auditoris übersteigen, sollen zurückgelassen werden." —

Die Disziplin ist zum teil hart. „Nach Größe des Verbrechens soll entweder poena carceris oder castigationis publicae oder privatae gebraucht werden. Bei denen castigationes aber ist mit ziemender Bescheidenheit die Rute zu brauchen, auch die Strafe mehr in der Schule als in der Kirche (?) vorzunehmen." Pünktlicher Schulbesuch war streng gefordert, mutwillige Versäumnis wurde ernst gestraft.

„Wenn Schüler kein zum Studieren tüchtiges Ingenium oder Zuneigung besitzen, so soll dies den Eltern beizeiten mitgeteilt werden." In einer Verordnung vom Jahre 1684 aber heißt es: „da nicht alle Knaben zum Studieren Lust haben, auch tüchtig sind und die Eltern dieselben auf Handwerke zu thun entschließen, so wäre sofort zwischen diesen und anderen ein Unterschied zu machen und die letzteren etwa auf eine Bank zusammenzusetzen."

Die Versetzungen scheinen halbjährlich stattgefunden zu haben, und soll bei denselben streng verfahren werden, „insonderheit ist auf die exercitia extemporanea und die Fundamente in der Grammatik zu sehen", ja die Versetzungen sollen „je zuweilen nach Befindung bei ein und anderer Klasse auf ein Semester gar eingestellt werden."

Jährlich fanden zwei Examina statt, welche drei Tage dauerten, das eine vier Wochen vor Ostern, das andere gegen Michaelis. — Der Austritt aus der Anstalt zum Zwecke des Besuchs der Universität war zu allen Zeiten gestattet, nur hatten die Landeskinder ein Abgangszeugnis vom Rektor dem Konsistorium vorzulegen. Der Abgehende mußte öffentlich valedizieren, und der Rektor hatte dazu einen Actus valedictorius zu veranstalten und ein Programm zu schreiben. Die Kosten trug der Abiturient.

Die Anstalt war sehr stark besucht: im Jahre 1663 belief sich die Schülerzahl auf 228, unter denen 36 Primaner waren. In den folgenden Jahren stieg die Zahl der Primaner oft auf 50, 60 und 70, die der Sekundaner auf 30 und 40. Auch Ausländer waren nicht selten, sogar Russen finden sich im Schülerverzeichnisse.

Die Lehrer sind immer noch Theologen. In den Jahren von 1664—1714 hat die Anstalt nur 3 Rektoren und 6 Kantoren, dagegen 10 Ordinarien der Quarta besessen. **Krauße**, Oberlehrer.

Am Ende des 17. Jahrhunderts wurde der erste Grund zu einer Schulbibliothek „zum Gebrauche der Lehrer und Schüler" gelegt. Jedoch sowol die Doppelbestimmung derselben als auch die Quellen, aus denen die Bücher ihr zuflossen, ließen einen festen Plan bei ihrer Gründung und Vergrößerung nicht zu, und noch der gegenwärtige Bestand zeugt für die prinziplose Hast, mit der man jede Art von Zuwachs willkommen hieß. Zunächst wurden die Schüler zu Schenkungen herangezogen: es wurde Sitte, daß jeder von der Schule abgehende Zögling „ein gutes und brauchbares Buch zurückließ". Dann erst wurden von Freunden der Schule nützlichere Werke geschenkt. Erst im Jahre 1837 erscheint die Bibliothek in ihre natürlichen Teile getrennt, und seitdem erhält sich

die Schülerbibliothek durch die sehr gering bemessenen Zahlungen der lesenden Schüler. Sie ist zur Zeit auf 900 Bände gewachsen, die Lehrerbibliothek, für welche von der Behörde ein namhafter Betrag ausgesetzt ist, auf mehr als 1200 Bände. Daneben steht der Benutzung der Lehrer die reiche Landesbibliothek offen.

Einer besonderen Fürsorge erfreute sich die Schule von seiten des Grafen Albert Anton. Dieser stiftete im Jahre 1676 den Freitisch (anfangs Gnadentisch genannt) für 12 Schüler der beiden oberen Klassen und den sie beaufsichtigenden Inspektor; zur Unterhaltung desselben wurden die Einkünfte eines herrschaftlichen Vorwerkes bestimmt. Ferner vermehrte der Graf das vom Grafen Albert 1600 gestiftete akademische Stipendium, welches noch zur Zeit alljährlich an 16 Studierende gezahlt wird. Seinem Beispiele folgten viele Bürger der Stadt durch Errichtung milder Stiftungen und Gewährung privater Freitische an Schüler der Anstalt. Daneben bestand schon seit 1597 das Ratsstipendium für studierende Bürgersöhne.

Im Beginne des 18. Jahrhunderts traten zu den zuvor gelesenen Autoren Isokrates, Hesiodus und Ovid. In den außerordentlichen Lehrstunden, die von nun ab Privatstunden hießen, erklärten die Rektoren bald Ciceros und Plinius' Briefe und des letzteren Panegyrikus, bald Terenz, Julius Cäsar, Horaz, Vellejus Paterculus, Sueton, Lactanz und Zosimus; gelegentlich wurde auch Geographie gelehrt. Die Konrektoren lasen Cäsar und Ciceros Briefe, trieben von Zeit zu Zeit etwas Geographie und lasen mit ihren Schülern die Zeitungen. Die Vorlesungen über Pufendorfs Buch de officio hominis et civis hörten mit dem Tode des Rektors Rosa (1761) auf; doch las der Rektor dasselbe auch später noch mit den Schülern der ersten Klasse und erklärte es in wöchentlich 2 Stunden. Die oberen Klassen waren immer in wöchentlich 14—15 Lehrstunden vereinigt, und auch in den mittleren Klassen gab es zahlreiche Kombinationen. Als Lehrbücher wurden gebraucht Dieterici institutiones catecheticae, dann Hutteri loci theologici, von 1738 an Wandelini hypotyposis sanorum verborum. Über Logik, Ontologie und andere Wissenschaften gab der Rektor Diktate, an deren Stelle dann Baumeisteri elementa philosophiae recentioris traten. Für die Geschichte wurden bis 1740 Cellarii historia, dann Zopfens Universalhistorie, für die Rhetorik des Konrektors Kiesewetter nucleus rhetorices Vossianae und darauf Baumeisters Anfangsgründe der Redekunst verwendet.

Für die Zucht der Schüler legen Reskripte des Konsistoriums an den Rektor aus den Jahren 1751 und 1752 ein äußerst ungünstiges Zeugnis ab. Es soll nach denselben nicht mehr Karzerstrafe bei „geringen Verbrechen derer Schüler vorgekehret" und der „Zugang anderer Schüler" zu den inkarzerierten abgeschnitten werden. Das Degentragen einiger Schüler bei Spaziergängen außer der Stadt und bei dem verbotenen „Auslaufen auf die Dörfer soll wegen des stattgehabten Unfuges und vorgefallenen bösen Folgen" eingeschränkt und „denen Schülern vom Civilstande das Degentragen, auch Führung andern Gewehrs nur alsdann, wenn sie mit eurer (des Rektors) Erlaubnis auf einen oder mehr Tage verreisen, als unterwegs," gestattet, im Übertretungsfalle mit namhafter Strafe geahndet werden. Ferner soll das „Dorflaufen" der Schüler, „um sich dortselbst in denen Bier- oder andern Häusern in die Zeche zu setzen", bei Karzerstrafe verboten, jedoch „denen abiturientibus die hergebrachte Ergötzlichkeit mit ihren Commilitonibus" (die Valetschmäuse) nicht gänzlich untersagt, sondern mit dem Vorbehalt gestattet werden, „daß sie allhier in der Stadt gegeben werden" und „einer von denen Schulkollegen dabei zur Erhaltung guter Ordnung und Verhütung derer gleichwol zu besorgenden Ausschweifungen" dabei jedesmal zugegen sei. Ferner sollen die „in der Schule nach beschehener Translokation geschehenden Rauffen und anderen Thätlichkeiten" mit Karzerstrafe belegt werden. Endlich sollen die Schüler nicht ohne die spezielle Erlaubnis des Konsistoriums „abends mit Musik durch die Straßen ziehen und Ständchen machen".

### e) Gymnasium Fridericianum.
(1764—1810.)

Zwar war die Schule schon seit 1664 in öffentlichen Schriften nicht bloß schola provincialis, sondern auch Gymnasium oder Gymnasium illustre genannt worden; aber erst am 19. Januar 1764 wurde ihr vor fürstlichem Konsistorium in Gegenwart sämtlicher Lehrer in dankbarem Andenken an Graf Albert Antons Regierung die letztere Benennung offiziell beigelegt und der Titel des Rektors in den eines Direktors umgewandelt, zugleich die Rangstufe der einzelnen Lehrer unter den Staatsbeamten festgestellt. Am 20. Januar folgte der festliche Stiftungsaktus unter Anwesenheit der ganzen fürstlichen Familie im oberen Lehrsaale des Gymnasiums, wobei die Schule nach dem Namen des regierenden Fürsten Johann Friedrich als Gymnasium illustre Fridericianum für alle künftige Zeit bezeichnet wurde.

Schon im Jahre 1758 war angesichts der eben erwähnten Zuchtlosigkeit der Schule die vom Fridericianum festzuhaltende Schulordnung von der Oberbehörde beraten und festgestellt worden. Die Anstalt bestand aus 7 Klassen, von denen die 3 unteren der städtischen Bürgerschule angehörten, auf welcher das eigentliche Gymnasium aufgebaut war. Die Schulordnung gilt für alle 7 Klassen und heißt daher „bei hiesiger Stadt- und Landschule zu beachten". Sie besteht aus 5 Kapiteln und gewährt einen klaren Einblick in das ganze, wenigstens das äußere Getriebe des Unterrichts und der Zucht. Im ersten Kapitel werden die Schüler angewiesen, an jedem Sonn- und Festtage die Kirche zu besuchen, beaufsichtigt von den Lehrern, denen jedoch empfohlen wird, bei entstehendem Lärmen oder sonstiger Unordnung „sich des Zuhauens zu enthalten". Wer lesen kann, soll sein Gesangbuch, die Schüler der oberen Klassen außerdem noch die Bibel oder das griechische Neue Testament mitbringen, um die in der Predigt vorkommenden Sprüche nachlesen zu können. Die Einteilung der Predigt muß aufgeschrieben werden. Mittwochs und Freitags sowie Sonntags nach dem Nachmittagsgottesdienst und an den Nachmittagen der dritten Feiertage sollen in der Kirche Katechismusübungen angestellt werden, welche von den nicht konfirmierten Schülern besucht werden müssen, jedoch unter Aufsicht der Lehrer, damit dem Plaudern und sonstigem Unfuge gewehrt werde. Die Kinder sollen mit vollendetem fünften Altersjahre in die Schule eintreten und nach ihrer Konfirmation noch ein Jahr in derselben verbleiben, jedenfalls erst nach zweijährigem Aufenthalte in der dritten Klasse daraus entlassen werden. Diejenigen dagegen, welche studieren wollen und nach zurückgelegtem 15. oder 16. Jahre dazu nicht befähigt gefunden werden, „nach Umständen" der Verweisung verfallen. Eltern, welche ihre Kinder nicht zum pünktlichen Besuche der Schule und Privatstunden anhalten, werden mit Strafen bedroht. Die erste Morgenstunde begann im Sommer um 6, im Winter um 7 Uhr*). In den vier oberen Klassen, dem eigentlichen Gymnasium, mußten die Schüler während des Unterrichts ihre Mäntel umgethan haben und durften auch auf den Wegen zur Schule und aus derselben nach ihrer Wohnung sie nicht ablegen. (Es folgt das widerholte oben erwähnte Verbot des „Auslaufens" auf die Dörfer, des Degentragens und des abendlichen Durchziehens der Straßen unter Musik.) Das zweite Kapitel bestimmt die Klassenziele und stellt den Stundenplan fest. Die erste Klasse soll in der systematischen Theologie einen guten Grund gelegt haben, das Alte Testament in der Ursprache nach dem buchstäblichen Sinne verstehen, jeden lateinischen Schriftsteller lesen, fertig lateinisch sprechen, ein zierliches deutsches oder lateinisches Gedicht machen können, im Griechischen das Neue Testament, Isokrates, Plutarch, Zosimus und die Septuaginta bewältigen und die Anfangsgründe der Logik, Rhetorik, Moral und Geschichte inne haben. Die zweite Klasse soll in der theoretischen und praktischen Theologie wol angeleitet sein, einen lateinischen Schriftsteller für sich lesen, ein lateinisches Exercitium grammatisch richtig, aber auch mit ornatus und numerus schreiben, im Deutschen und Lateinischen einen guten Vers und einen Brief oder

*) So ist es geblieben bis Ostern 1865.

eine Rede nach den Regeln der Rhetorik abfassen, im Griechischen mit Hilfe des Wörterbuches das Neue Testament lesen, alle Wörter erklären und eine Imitation herstellen können, im Hebräischen die Grammatik verstehen und mit einer gehörigen Anzahl von Wörtern sich bekannt gemacht haben*). Die Schüler der dritten Klasse sollen nach dem Katechismus „im Christentume festgesetzt" werden, im Lateinischen der Grammatik mächtig sein und ein Exercitium oder eine Imitation fehlerlos schreiben, im Hebräischen deklinieren, konjugieren und ein Wort grammatisch erklären können, in lateinischer und deutscher Poesie und in der Geschichte einen Anfang gemacht haben, in der Rhetorik zur „Verbindung der Perioden" und zur Abfassung eines Briefes angeleitet werden. Die vierte Klasse soll den Katechismus wörtlich auswendig lernen und die darin enthaltenen Wahrheiten dem Herzen fest eingeprägt haben**); im Lateinischen soll sie soweit gefördert werden, daß die Schüler die Gespräche des Castellio und die Fabeln des Camerarius verstehen und erklären und eine Nachahmung nach den Regeln der Syntax schreiben können; im Griechischen sollen die Deklinationen und Konjugationen, die „Pronomina und Anomala" eingeprägt werden, so daß die wol eben 9 Jahre alten Knaben mit allem bekannt seien, was die Grundlage bilde. Allein wenige Jahre darauf wurde die Aufgabe dieser Klasse, welche bis dahin kaum von der der dritten Klasse verschieden gewesen war, dahin ermäßigt, daß nur noch die Deklinationen, die Verben εἰμί und τύπτω und die verba contracta getrieben wurden. Im Deutschen wurde die vierte Klasse zum Periodenbau angeleitet und „in der Orthographie befestigt". Es sind zwei wöchentliche Stunden für das Rechnen angesetzt, in welchen die dritte, vierte und fünfte Klasse zusammen unterrichtet werden, zwei in gleicher Weise für das Schreiben. Geographie wird am Freitage jeder zweiten Woche in je 2 Stunden gelehrt und ebenso Geschichte, die als ein theatrum sapientiae, directionis et providentiae divinae angesehen werden soll. Die fünfte Klasse soll an ihrem Ziele den Katechismus vollständig auswendig wissen, obwol derselbe für die vierte Klasse als erst zu lernen bezeichnet wird. Die Schüler sollen im Lateinischen die colloquia aus Langes Grammatik und Sentenzen nach Diktaten übersetzen, ein kurzes Exercitium schreiben können und mit der Syntax bekannt sein, im Griechischen die Buchstaben kennen und schreiben lernen, im Deutschen „zierlich und orthographisch" zu schreiben verstehen. In den 11 Religionsstunden werden die Sonntagspredigten durchgenommen, Psalmen erklärt und der Katechismus gelernt. Für den griechischen Unterricht werden Sprüche aus Jesus Sirach und aus den Sprüchen Salomonis benutzt, die der Lehrer an die Tafel schreibt. Auch die sechste Klasse, welche wöchentlich 13 Religionsstunden hat, soll den Katechismus, mit Ausnahme einiger durch Sternchen abgehobenen Stellen, ganz im Gedächtnis haben und verstehen, die kürzesten Psalmen und die leichtesten Sprüche und Gebote auswendig lernen, ferner einen deutschen oder lateinischen Spruch ohne Anstoß lesen und nach der Vorschrift oder dem Buche widergeben können, endlich die allgemeinen und Hauptregeln der lateinischen Sprache und die partes orationis begriffen haben. Die siebente Klasse wird in drei Abteilungen zerlegt, aber stets zusammen unterrichtet, meist in der Religion. In den beiden lateinischen Stunden bedienen sich die Anfänger des A-B-C-Buches, die Geübteren des Donatus.

Über die Methode des Unterrichts wird wenig berichtet. Allein aus den Unterrichtsplänen der einzelnen Klassen geht hervor, daß wenig häusliche Arbeiten aufgegeben wurden und daß die Schulstunden sich großenteils mit der Widerholung und Befestigung des auf den vorhergehenden Stufen Gelernten oder Angebahnten zu beschäftigen hatten. Die vielfach sich deckenden Pensen aneinander liegender Klassen sowol als auch die zahlreichen Kombinationen verschiedener Stufen, endlich die nicht proportional bemessenen Ziele der Klassen deuten klar darauf hin. Die einzelnen Abteilungen müssen

*) Und dabei waren beide oberen Klassen in 14 von den 24 wöchentlichen Lehrstunden bis in die Mitte der siebenziger Jahre kombiniert. Von da an werden eine Zeitlang nur noch Physik, Antiquitäten (nach Nieuport) und Dichtkunst in kombinierten Klassen gelehrt.

**) Der Religionsunterricht umfaßte wöchentlich elf Stunden.

nach Alter und Leistungen recht buntscheckig zusammengewürfelt und wenig Uniformität in denselben gewesen sein. Dahin scheint auch ein etwas späteres Reskript des Konsistoriums zu zielen, welches den Lehrern aufgiebt, die Schüler der einzelnen Klassen in ihren Kenntnissen zu „befestigen, damit nicht der Lehrer der folgenden Klasse mit Zeitverlust und Versäumnis anderer Schüler erst nachzuholen habe, was in seine Klasse nicht gehört." Nirgends finden sich Bestimmungen oder selbst nur Andeutungen über Normen, welche man bei der Versetzung der Schüler aus einer Klasse in die folgende aufgestellt hätte. Ebensowenig findet sich irgend ein Fingerzeig, nach dem sich abnehmen ließe, ob der Kursus der Klassen damals ein einjähriger oder ein zweijähriger gewesen sei. Nur soviel steht fest, daß der Aufenthalt in der ersten Klasse ein zweijähriger war, was sich auch für die zweite und dritte Klasse annehmen läßt. Die Spaltung der siebenten Klasse deutet entweder auf einen dreijährigen Kursus hin oder läßt vermuten, daß der Termin des vollendeten fünften Jahres für den Eintritt der Kinder in dieselbe nicht eingehalten wurde. Wenigstens mußte das Konsistorium widerholt sowohl vor dem allzuspäten Einführen der Kinder in die Schule als auch wegen des allzufrühzeitigen Zurückziehens derselben warnende Verordnungen erlassen, welche noch 1792 widerholt wurden, und in den Berichten der Direktoren ist in dieser Zeit nie von besseren und schlechteren, sondern nur von älteren und jüngeren Schülern die Rede. Auch das Durchschnittsalter derjenigen Schüler, welche nach Durchlaufung aller Klassen das Gymnasium verließen, kann nicht angegeben werden, da Schülerlisten nicht erhalten sind und vor 1847 außer den die Zahlung des Schulgeldes betreffenden von seiten der Direktoren nicht geführt zu sein scheinen.

Eine Instruktion für die Lehrer schreibt hinsichtlich des Religionsunterrichts vor, daß „die in der Schule zu behandelnden Gegenstände deutlich, begreiflich und verständlich" gelehrt werden sollen, während für den Sprachunterricht ausdrücklich bemerkt wird, daß „bei der Traktierung der zur Unterweisung in den Sprachen ausgesetzten Autoren es mehr auf die Gründlichkeit und Konstruktion, auch Zierlichkeit, als auf den Zusammenhang der Kapitel und Materien" ankomme. Und doch wird auf den philosophischen Unterricht ein großes Gewicht gelegt. Die Logik lehrte der Konrektor privatim und erhielt die Anweisung, das Fach in jedem Jahre zu beendigen; die Metaphysik und die philosophische Moral sollen zwei Jahre in Anspruch nehmen; auf das Lesen und die Erklärung von Pufendorfs Buch de officio hominis et civis und von Wendelins compendium theologicum wurden drei Jahre verwendet. Sehr betont wird der Unterricht im Schreiben und im Rechnen, obwol in letzterem nur die vier Grundrechnungen und die Brüche mit benannten und unbenannten Zahlen getrieben wurden, wozu dann noch die sog. Welsche Praktik kam. Im Jahre 1770 wurde ein besonderer Lehrer der Mathematik und Naturgeschichte angestellt und seitdem Rechenunterricht auch in der ersten und zweiten Klasse erteilt. Das Konsistorium sprach die Erwartung aus, daß die Schüler dieser Klassen so weit gefördert werden würden, die Quadrat- und Kubikwurzel ausziehen zu können. Von 1780 an wurde auch Geometrie und Physik in Prima und Sekunda, Naturgeschichte in Tertia, einige Jahre später in den vereinigten Klassen Tertia und Quarta Geometrie und Physik gelehrt, und zwar in wöchentlich 2 Stunden, da man diesen Klassen doch nichts weiter als eine historische Kenntnis davon beibringen könne. Die beabsichtigte Einführung dieser Unterrichtsgegenstände feierte Gottsched schon Jahrzehnte vorher in einer an den regierenden Fürsten gerichteten Ode.

Außer den Schulstunden hatten die „älteren" Schüler noch die „Privatvorlesungen" der Lehrer zu besuchen und für dieselben zu zahlen. Doch ist über diese „Vorlesungen" weiter nichts überliefert, als daß bei denselben „auf den Unterschied der casuum, temporum und modorum" besondere Rücksicht genommen werden und durch dieselben der öffentliche Unterricht unterstützt werden sollte. Freigestellt war der Besuch anderer Vorlesungen, z. B. über syrische und arabische Sprache, überhaupt über alles, was irgend ein Lehrer lehren und ein Schüler lernen wollte.

Dagegen waren schon 1751 die öffentlichen Prüfungen, die actus disputatorii und

oratorii bedeutend beschränkt worden. Das Herbstexamen kam in Wegfall. Daß aber auch die Prüfung zu Ostern eine leere Schaustellung war, beweist ein späteres Reskript des Konsistoriums, wodurch die Lehrer angewiesen wurden, unter den Vorbereitungen zu diesen Prüfungen die Schullektionen nicht leiden zu lassen. Doch scheint diese Warnung wenig gefruchtet zu haben. Denn 1792 wurde „die Vorbereitung der Schüler zu denen jährlichen Examinibus" überhaupt verboten. Hinsichtlich der bei diesen öffentlichen Prüfungen gehaltenen Reden der Schüler rügt die Behörde, „die Reden der Peroranten nebst beigefügten vota und Danksagung" seien „über Gebühr weitläufig eingerichtet und hierunter selbst dem Wolstand zuwider gehandelt". Sie sollen künftig nicht über zwei Bogen halten, diejenigen, welchen gedankt wird, nicht mehr mit Namen genannt, die „orationes auch überhaupt nicht bloß in historischen Erzählungen bestehen, sondern das zur Elaboration aufgegebene Thema wol und ordentlich ausgearbeitet werden." Die öffentlichen Prüfungen mit Reden der Schüler, welche ursprünglich 3, vom Anfange des 17. Jahrhunderts 2, 1848 und 1859 sogar 4, 1853 und 1868 wider 2 Tage in Anspruch nahmen, dann auf einen Tag beschränkt wurden, bestanden noch bis 1883, wurden aber 1884 durch das Ministerium aufgehoben. — Die Disputier- und Redeakte wurden 1751 auf 4 von dem Direktor zu leitende beschränkt, „weil die Vielheit der actuum bei Traktierung der ordentlichen Schullektionen nicht nur einen merklichen Aufenthalt verursachen, sondern auch den zum öfteren sehr dürftigen Peroranten zu großer Beschwerde gereichen." Die große Zahl derselben in früheren Jahren ist deshalb nicht genau zu bestimmen, weil es neben den feststehenden 8, welche in denjenigen Monaten gehalten wurden, in welche keine Geburtstage der fürstlichen Familie fielen, jedem Schüler freistand, einen solchen für sich zu beantragen, wobei er dann die Kosten zu decken hatte. Außer den Disputierakten, deren letzter im Jahre 1847 abgehalten wurde, bei dem 4 Respondenten und ebensoviele Opponenten auftraten (früher war die Zahl meistens größer), hielt der Konrektor von der Mitte des vorigen Jahrhunderts an noch die actus oratorii an den Geburtstagen des fürstlichen Hauses, bei Vermählungen, Jubelfesten u. s. w. Öfter wurde anstatt eines actus oratorius bei diesen Gelegenheiten ein lateinisches oder deutsches Schauspiel von den Schülern aufgeführt *). Diese actus dauerten bis 1784. Gegenwärtig besteht nur noch der Sommersche Redeaktus, der, einer Stiftung entsprungen, am Schlusse des Sommerhalbjahres gehalten wird. Doch wurde die Feier des Geburtsfestes des regierenden Fürsten 1876 wieder aufgenommen, nachdem das Geburtsfest des Kaisers schon 1875 gefeiert war. An beiden hält ein Lehrer die Festrede.

Die Besoldungen der Lehrer waren äußerst gering. Schulgeld, welches später unter die vier Professoren geteilt wurde, zahlten damals die Inländer nicht; die übrigen Schüler zahlten in Prima und Sekunda vierteljährlich 4 Groschen. Dagegen hatten die Primaner an den Rektor oder Direktor, die Sekundaner an den Konrektor bei dem Diktieren des exercitium exploratorium je 2 Groschen zu entrichten. Für den Privatunterricht erhielt der Konrektor von den Schülern 28 Groschen jährlich, und diese wurden in die Besoldungen eingerechnet. Als im Jahre 1751 verordnet war, daß die nicht studieren wollenden Schüler auch außerhalb der Klassen, in denen sie saßen, diejenigen Lehrstunden anderer Klassen besuchen dürften, „die ihrer Absicht entsprechen und die der Direktor ihnen anzuweisen hat", so fanden sich solche Schüler mit den betreffenden Lehrern dieser anderen Klassen hinsichtlich der Zahlung ab; aber „wenn ein solcher Schüler nur den vierten oder nicht einmal diesen Teil der Stunden bei dem Lehrer besucht, in dessen Klasse er sitzt," so hat „dieser Lehrer die Hälfte des Privatgeldes an den oder die übrigen Lehrer abzugeben, deren Stunden sonst der Schüler besucht". Auf

*) Vgl. darüber P. Anemüller: Dramatische Aufführungen in den schwarzburg-rudolstädtischen Schulen (Rudolstadt und Frankenhausen), vornehmlich im 17. und 18. Jahrhundert. Rudolstadt 1883. Müllersche Buchhandlung (45 S.). Die letzte dieser Aufführungen war 1791.

die widerholten Klagen der Lehrer über ihr gar zu kärglich bemessenes Einkommen wurde 1797 verfügt, daß, da sowol der Gymnasialfiskus als auch das städtische Ärar erschöpft seien, sich von seiten der höchsten Behörde nichts thun lasse, als daß man zur augenblicklichen Unterstützung der sieben Lehrer 200 Thlr. aussetze. Zum Troste der Lehrer wird hinzugefügt, daß dieselben, wenn die Reihe an sie käme, bei Vakanzen im Predigtamte nicht übergangen werden sollten, daß sie ihre Stellen am Gymnasium als Seminaristenstellen zu betrachten hätten, und daß man in Zukunft vielleicht Gelegenheit finden werde, mit den unteren Stellen andere Dienste, wie die eines Kirchners, Organisten oder Verwalters der Kasse ad pios usus zu verbinden. Zugleich bewilligte die Stadtbehörde ein Freigebräute Bier (wozu 1805 ein zweites trat), das etwa 50 meißnische Gülden abwarf. Um endlich bei der finanziellen Klemme die Anstellung eines neuen Lehrers zu umgehen, wurde von dem Konsistorium bestimmt, daß die Schulamtskandidaten aus dem Landesschullehrerseminar dazu verwendet werden sollten, in den mittleren Klassen Unterricht in der Technologie und Geographie, in der Geschichte und im Rechnen zu erteilen.

Im Jahre 1780 wurde statt der Unterweisung in der lateinischen Poesie der Unterricht in der Geschichte und Theorie der schönen Wissenschaften, 1791 eine Encyklopädie oder Übersicht über die Wissenschaften eingeführt, mehr Rücksicht auf die deutsche Sprache und häufige Übungen im Briefschreiben und in „anderen Aufsätzen" für Sekunda und Tertia empfohlen, wobei Snells Lehrbuch der deutschen Schreibekunst zu grunde gelegt wurde, und griechische und römische Litteraturgeschichte (bis 1847) vorgetragen. In Sekunda wurden die Anfangsgründe der Anthropologie, Geographie nach Fabri gelehrt und eine Übersicht über jüdische Altertümer, über thüringische, besonders schwarzburgische Geschichte gegeben (bis 1837). Tertia, Quarta und Quinta erhielten Unterricht in „gemeinnützigen Kenntnissen", in den Anfängen der Technologie, in der Naturgeschichte und in der allgemeinen Weltgeschichte. Seit 1784—1810 wurde alljährlich in sämtlichen Klassen „Glasers Vorschlag, was der Jugend für ein nützlicher Unterricht gegeben werden kann, wie mit Feuer und Licht behutsam umzugehen sei", vorgelesen. Zu den früher gelesenen Autoren traten in Prima 1784 Herodian, 1792 Homers Ilias, Livius, Tacitus Germania, Columella und Pomponius Mela; in Sekunda wurden Gedikes griechisches Lesebuch und Cäsars gallischer Krieg, in Tertia dasselbe Lesebuch und Eutrop, in Quarta Phädrus und Bröders lectiones latinae benutzt. In Prima wurden die lateinische Grammatik von Bröder, die hebräische von Steinersdorf eingeführt. Seit 1837 trat Zumpt, seit 1874 Ellendt-Seyffert ein.

Es mag wol der regierende Fürst Friedrich Karl, ein um das Fürstentum hochverdienter und besonders im Fache der Naturwissenschaften hochgelehrter Herr, der Stifter des bedeutenden naturhistorischen Kabinets, der nicht nur mit den größten Naturforschern der Zeit in vertrautem Briefwechsel und persönlichem Verkehr stand, sondern selbst unter den Fachgenossen als Autorität galt, die nächste Veranlassung gegeben haben zu der erwähnten Einrichtung, wonach es den Schülern der einzelnen Klassen gestattet wurde, selbstgewählte Lehrstunden außerhalb ihrer eigentlichen Klasse zu besuchen, und zu der weiteren Verfügung (1797), wonach auch die Schüler des Landschullehrerseminars einige arithmetische, geographische und historische Lektionen in den mittleren Klassen des Gymnasiums als Zuhörer besuchen sollten*), und daß überhaupt der nächstliegende Nutzen für das praktische Leben besonders betont wurde. Daher wurde denn auch im Stundenplane unterschieden zwischen denjenigen Schülern, welche studieren, und denjenigen, welche nicht studieren wollten, und für beide Gattungen einzelne besondere Stunden gehalten. Nachteilig wirkten auch finanzielle Elemente. Weil die Mittel des Gymnasialfiskus nicht ausreichten, um eine neue Lehrkraft heranzuziehen, so wurden wider für mehrere Stunden

*) Diese Bestimmung wurde erst in den vierziger Jahren dieses Jahrhunderts insoweit abgeändert, daß nur die Lektionen der Realschule besucht werden durften. Allein auch diese Verordnung wurde 1852 aufgehoben.

Prima und Sekunda, Sekunda und Tertia, Tertia und Quarta vereinigt, und zwar selbst in den für die einzelnen Klassen wichtigsten Lehrgegenständen. Manchmal nahmen nur die „älteren" Schüler einer Klasse am Unterricht der nächsthöheren teil. Hauptunterrichtsgegenstände blieben Religion und Lateinisch.

1793 wurde eine eigentliche Abgangsprüfung vor dem Konsistorium zur Ermittelung der Reife derjenigen Schüler, welche nach zweijährigem Besuche der Prima die Universität beziehen wollten, angeordnet und bestimmt, daß kein Gymnasiast ohne vom Konsistorium erhaltene Erlaubnis zur Universität abgehen dürfe bei Verlust aller Benefizien und der Ansprüche auf Anstellung innerhalb des Fürstentums. Die zur Zulassung zur Abiturientenprüfung bei dem Direktor angemeldeten Primaner sollen von diesem, wenn es ihnen noch an den zum Abgange auf die Universität erforderlichen Kenntnissen und Fähigkeiten gebricht, zurückgewiesen, diejenigen aber, welche die völlige Reife erlangt haben, vor Überreichung des Diszeßscheines" (d. h. der schriftlichen Gewährung des Konsistoriums auf ihr Gesuch um Zulassung zur Prüfung) von dem Direktor examiniert werden, und zwar durch ein „ihnen vorzulegendes" lateinisches exercitium extemporale und durch 6—10 an sie zu stellende Fragen aus dem Bereiche der seit 2—3 Jahren „vorgekommenen Lektionen, welche in seiner Gegenwart (also schriftlich) in lateinischer Sprache beantwortet werden müssen". Diese Vorprüfung vertrat die Stelle des späteren schriftlichen Examens, während die mündliche Prüfung vor dem Konsistorium erfolgte. Examinatoren waren die dem Konsistorium angehörigen Geistlichen; der Gymnasialdirektor wurde nur dann zugezogen, wenn auch er zum Konsistorium zählte, wie damals der Konsistorialrat Direktor Johann Ludwig Hesse, und von 1837—1846 der Konsistorialassessor Professor Sommer.

Ein — anfangs allerdings dürftiger — Zeichenunterricht wurde ebenfalls 1793 eingeführt, und zwar in je 2 wöchentlichen Stunden, von denen eine von etwa 2 oder 3 Schülern der beiden obersten Klassen nebst 8 Tertianern und Quartanern, die andere von 12 Quintanern besucht wurde. Erst am Schlusse des Jahrhunderts wurde im Französischen, aber nur in Prima, unterrichtet.

Im Jahre 1795 wurde das erste Sittenfest gefeiert. Dasselbe wurde auf den Antrag des Direktors eingeführt und besteht, aber unter veränderten Statuten, bis auf den heutigen Tag. Ursprünglich nämlich war der Zweck desselben, einzelne gute Handlungen von Gymnasiasten öffentlich zu beloben und mit Bücherprämien zu belohnen. Es diente allwöchentlich eine besondere Religionsstunde in allen Klassen dazu, derartige Handlungen zu erforschen und zu beurteilen. Auf Grund dieser von Lehrern und Schülern angestellten Ermittelungen und Würdigungen wurden gegen das Ende des Schuljahres, an dessen Schlusse das Sittenfest gefeiert wird, die zu belohnenden Schüler von den Lehrern festgestellt und die zu verteilenden Preise bestimmt. Jedoch stellten sich bald so viele dem Zwecke der Stiftung zuwiderlaufende Übelstände heraus, daß seit 1811 die öffentliche Belobigung durch Worte weggefallen ist und es dem alleinigen Urteile, anfangs der 3, nachher der 4 Professoren, endlich dem gesamten Lehrerkollegium anheimgestellt wurde, diejenigen Schüler mit Prämien zu beschenken, welche im Laufe des Jahres durch ausdauernden Fleiß, erfreuliche Fortschritte und allgemein sittlich gute Führung sich einer solchen Auszeichnung würdig gemacht haben.

Zur Zeit dieser Stiftung muß das Gymnasium sehr gesunken gewesen sein. Die Einheit des Unterrichts war durch die Teilung der Schüler in solche, die studieren, und in solche, die nicht studieren wollten, und durch die Anordnung, daß beide in zum Teil besonderen Stunden unterrichtet wurden, sowie durch zahlreiche Kombinationen verschiedener Klassen*) unterbunden. In

*) Prima und Sekunda in der Lektüre von Ciceros Reden und Briefen, des Horaz und Columella, im Hebräischen, in der klassischen Litteraturgeschichte; die nicht studieren wollenden Primaner, Sekunda und Tertia in der deutschen Grammatik und Orthographie, Sekunda und Tertia in der Religionsgeschichte, in jüdischen und christlichen Altertümern, im Hebräischen; Sekunda, Tertia und Quarta in der Geschichte; Tertia und Quarta in der Geographie, im Zeitungslesen, in der Naturgeschichte und Technologie; die Nichthebräer der Tertia und die Quarta im Rechnen.

der Prima wurden 6 Schriftsteller nebeneinander gelesen, Cicero, Vergil, Horaz, Tacitus, Columella und Pomponius Mela, es wurde in der Religion nach lateinischen Diktaten unterrichtet und in der Philosophie, namentlich in der Geschichte derselben, unterwiesen; die Tertia lernte griechisch deklinieren und konjugieren und las daneben das Neue Testament in der Ursprache; die Quinta bekam unter dem Titel gemeinnütziger Kenntnisse Unterricht über die wichtigsten Gesundheitsregeln, die Teile des menschlichen Körpers, die Kräfte der Seele, Vorsichtsmaßregeln bei Feuer und Gewittern, die Mittel, Verunglückten beizustehen, Warnung vor Meineiden, Felddieberei und über Beschädigung der Bäume, über pflichtmäßiges Verhalten gegen die Obrigkeit, Beachtung der Landesgesetze und die Entrichtung der Abgaben, Regeln für die Anhörung einer Predigt, Erklärung von religiösen Gebräuchen, Verhalten auf Reisen und in der Fremde, Erklärung des Kalenders und lateinischer oder anderer fremden Wörter und Redensarten, welche im gemeinen Leben gebraucht werden.

Die Erschöpfung des Schulfiskus führte 1805 auf den Gedanken, die 4 Gymnasialklassen in der Weise auf 3 zu beschränken, daß die Quarta mit der Tertia, die nun einen dreijährigen Kursus erhielt, zu einer Klasse vereinigt werde. Da aber kein Klassenraum die verbundene Schülerzahl gefaßt haben würde, versetzte man 10 der fähigsten Tertianer nach Sekunda und zu Michaelis 3 Sekundaner nach Prima.

Die Kränklichkeit des gealterten Direktors zwang in demselben Jahre zur Anstellung seines Sohnes M. Ludwig Friedrich Hesse, zu dessen Besoldung, 71 meißnische Gulden 17 Groschen, sechs verschiedene Kassen in Anspruch genommen und der dennoch verbleibende Rest durch ein verliehenes Holzdeputat gedeckt wurde. Die zahlreichen Kombinationen der Klassen wurden durch diese Anstellung nicht gehoben, die Gründlichkeit und Regelmäßigkeit des Unterrichts nicht gefördert. Selbst das öffentliche Vertrauen zu der Anstalt sank bedenklich: mehrere Jahre hindurch zählte die Sekunda nur 4 Schüler. Die Gegenstände des Unterrichts blieben vielzählig und waren mit Ausnahme der Religion und des Deutschen mit zu wenig Stunden bedacht; die Wahl derselben wurde mehr von den Neigungen der Lehrer als von den Bedürfnissen und dem Nutzen der Schüler abhängig gemacht, so daß z. B. die Tertianer 5 wöchentliche Rechenstunden, darunter 3 aufeinander folgende an demselben Tage hatten; die Bildungsstufen der Schüler einer und derselben Klasse waren im höchsten Grade verschieden; die drei Hauptlehrer (Professoren) waren oft krank und fanden keine Vertreter, so daß, wie früher die unteren Klassen durch Schulamtskandidaten, so jetzt die oberen durch die älteren Primaner zunächst in einzelnen Stunden, dann widerholt ganze Tage und Wochen ohne alle weitere Leitung und Aufsicht „unterrichtet" wurden. Es war dem Jahre 1809 vorbehalten, folgende Rechtfertigung für dieses Verfahren zu versuchen: „wer sich von diesen selectis dem Schulamte widmen will, der wird von den Professoren besonders scharf ins Auge gefaßt und unter ihrer Leitung und Aufsicht im Selbstlehren geübt und dazu angeleitet."

Zu diesen inneren Notständen kam dann noch der Napoleonische Krieg. In dieser schweren Zeit, in der das Land unter dem Drucke des Rheinbundes seufzte, stand dasselbe bis zum Jahre 1814 unter der Regentschaft einer hochbegabten edlen Frau, der Mutter des minorennen Fürsten. Es war die Fürstin Karoline Luise, eine Prinzeß aus dem Heldenstamme der Hessen-Homburger, deren Gedächtnis auch jetzt noch in den dankbaren Herzen der Schwarzburger fortlebt*). Nicht den Behörden des Landes, nicht den Lehrern der Anstalt, ihr allein, der Freundin Goethes, Schillers, Wilhelms v. Humboldt und Karolinens v. Wolzogen, verdankte das Gymnasium seine Widergeburt. Zunächst wurde 1806 dem Gymnasialdirektor Hesse aufgetragen, einen Plan für die Regeneration der Anstalt vorzulegen. Ich hebe aus demselben nur dasjenige aus, was vier Jahre später nach der Revision Abekens zur Ausführung kam. Es wurden Gymnasium und

*) Vgl. B. Anemüller: Karoline Luise, Fürstin zu Schwarzburg-Rudolstadt. 1869. Rudolstadt.

Bürgerschule voneinander getrennt, so daß jede dieser Anstalten, das Gymnasium in 4, die Bürgerschule in 3 Abteilungen, selbständige Ganze bildeten, aber in demselben Lokale vereinigt blieben. Doch wurde die alte Bestimmung aufrecht erhalten, wonach dem Gymnasium zwei Aufgaben gestellt waren, nämlich einen Teil seiner Schüler für die Universität vorzubereiten, die übrigen in einigen Wissenschaften und Fertigkeiten zu unterrichten und mit einer „über das Gewöhnliche hinausgehenden" Bildung auszustatten, eine Bestimmung, welche die Einheit des Unterrichts bedenklich untergrub. Um nun den Strebsameren und Fortgeschritteneren die Möglichkeit einer weiter greifenden Ausbildung zu gewähren, wurde der Prima noch eine Selekta aufgesetzt, die zwar mit der Prima nur eine Klasse bilden, aber die fähigsten, fleißigsten, kenntnisreichsten und sittlichsten Schüler dieser Klasse aufnehmen sollte. Der Unterricht dieser Selekta wurde wegen Mangels an Raum von 1810 ab auf den Stuben der betreffenden Lehrer abgehalten. Anfangs wurden 4 (von jedem der 4 Professoren eine) wöchentliche Stunden im Griechischen und Lateinischen erteilt, von 1837 an 6, welche sämtlich Professor Sommer übernahm; dazu kam ein Jahr später eine hebräische Lektion. Der Kursus der Gesamtprima wurde dreijährig. Nur zweijährige Primaner wurden für das dritte Jahr in die Selekta aufgenommen und in dieser im Griechischen, Lateinischen und Hebräischen weiter geführt als der Rest der Primaner. Doch genossen nicht alle Selektaner denselben Unterricht: je nach seinen Kenntnissen konnte ein Primaner allen 3, oder 2, oder nur einem Unterrichtsfache der Selekta angehören, während er in denjenigen, in welchen er weniger gut geschult war, von derselben ausgeschlossen blieb, also darin den Sonderunterricht der Primaner nicht teilte. Erst vom Jahre 1840 gehörten alle zweijährigen Primaner der Selekta an*). Die eigentlichen Lehrer des Gymnasiums waren die 3 (später 4) Professoren, von denen einer als primus inter pares Direktor war. Sie erhielten neben freier Wohnung 300 Thlr., der Direktor 400 Thlr. als Besoldung. Neben ihnen unterrichteten ein Kollaborator (mit 200 Thlrn. Besoldung) und einige andere Lehrer für die Fächer der Mathematik, Naturgeschichte, Physik, des Französischen, des Zeichnens und der Musik. Die Lehrgegenstände des Gymnasiums bestanden außerdem in der Religionskenntnis, im Deutschen, Lateinischen, Griechischen, Hebräischen, in der philosophischen Encyklopädie, der Rhetorik, Ästhetik, Geschichte und Geographie, der Anleitung zum akademischen Leben, in lateinischen Sprech- und Disputierübungen. Statt des bisherigen „Privatgeldes" wurde ein sehr niedrig bemessenes Schulgeld (2 Thlr. für die oberen, 1 Thlr. für die unteren Klassen) eingeführt. Den Ertrag teilten die Professoren untereinander bis zum Jahre 1852, wo zuerst eine Fixierung der Lehrer erfolgte.

### f. Das Gymnasium unter einem Doppelregiment. (1810—1847).

Ihrer Überzeugung gemäß, daß „die tüchtigen und brauchbaren Lehrer nicht immer an Ort und Stelle wachsen, wie die Kartoffeln", berief Fürstin Karoline im Jahre 1810 zu den bisherigen Lehrern, Direktor Hesse, Professoren Poppo Fröbel und L. Fr. Hesse, den Hofmeister der Söhne Schillers, Bernhard Ludwig Abeken aus Osnabrück, und bald darauf nach des Direktors Tode aus Heidelberg den zweiten Sohn von Joh. Heinr. Voß, Abraham, an das Fürstliche Gymnasium. Persönliche Rücksichten führten zu der unglücklichen Bestimmung, daß die Professoren Hesse und Abeken gemeinsam, aber von Jahr zu Jahr wechselnd, das Direktorium der Anstalt führen sollten. Auf Abekens Vorstellungen wurden die bisherigen freiwilligen und erzwungenen Privatstunden der Schüler völlig beseitigt, die Beschränkung der Professoren auf den Unterricht in einer einzigen Klasse aufgehoben und derselbe auf alle vier Klassen (Prima, Sekunda, Groß- und Kleintertia) ausgedehnt; als Kombinationen treten nur noch auf die der Prima und der Sekunda in der Religion, die in der Geschichte für Sekunda und beide Tertia, die in der Religion, Natur-

*) Mit der Errichtung der Quinta 1843 wurde die Selekta aufgehoben; ihre Lektionen wurden in den Kreis der Prima aufgenommen; der dreijährige Kursus blieb bis Ostern 1868.

geschichte und Geographie für beide Tertien. Als griechische Grammatik wurde die von Thiersch eingeführt. Die Selekta las Sophokles oder Euripides, Plato, Horaz' Satiren und Episteln, Ciceros philosophische Schriften, einmal auch Plautus, Prima Vergil, Horaz' Oden, Ciceros Reden und Philosophika, Livius, Homers Ilias und Plutarchs Biographieen, Sekunda Homers Odyssee, Xenophons Anabasis und Jakobs griechisches Elementarbuch, Cäsar, Sallust, Ciceros Briefe und Ovids Verwandlungen, Großtertia Jakobs' griechisches Elementarbuch, Cornelius Nepos, Phädrus und Eutrop, Kleintertia Jakobs' lateinisches Elementarbuch.

Weder das Französische, welches auf zwei Stunden in Tertia beschränkt ist, noch die Mathematik und Physik, die Musik-, Gesang- und Zeichenstunden erscheinen auf dem Lehrplane. Der Grund liegt darin, daß die nicht von den vier Professoren erteilten Lektionen als außerhalb des Gymnasiums liegend betrachtet wurden, und daß dieselben der Oberaufsicht des Direktoriums in anders keiner Weise unterstanden. Es lebten in ihnen die gesetzlich beseitigten Privatstunden gewissermaßen in anderer Gestalt wider auf. Den betreffenden Lehrern, welchen ausdrücklich eröffnet war, daß sie nicht unter dem Direktorium ständen, war nur die Pflicht auferlegt, sich mit dem jedesmaligen Direktorium soweit zu besprechen, daß die von ihnen zu erteilenden Lektionen nicht mit den Unterrichtsstunden der Professoren kollidierten. Die aufsichtslosen Stunden wurden nicht selten für ganze Wochen nicht gehalten.

Trotzdem blühte die Schule, besonders durch das Verdienst des geist- und gemütvollen Professors Abeken, freudig empor. Allein schon nach wenigen Jahren (1815) nahm Abeken infolge wenig erfreulicher Verhältnisse unter den Lehrern einen Ruf an das Gymnasium seiner Vaterstadt an, und Fröbel wandte sich einem praktischen Berufe zu. In die entstandene Lücke traten ein Dr. K. W. Göttling aus Jena und der Kandidat der Theologie Joh. Andreas Hercher. Das Doppelregiment glaubte die Behörde festhalten zu müssen und ernannte Voß zum wechselnden zweiten Direktor. Aber schon 1819 schied Göttling, der sich wesentliche Verdienste um den Unterricht und die Charakterbildung der Jugend erworben hatte, wider, um das Direktorat in Neuwied anzutreten, und zu Michaelis desselben Jahres Voß, um einem Rufe nach Kreuznach zu folgen. An Göttlings Stelle trat der frühere Adjunkt in Pforta, Christian Lorenz Sommer, und an Voß' Stelle wurde Samuel Lobegott Obbarius aus Frankenhausen berufen. Zwar wurde dem Professor Hesse, jedoch definitiv erst 1823, die Direktion des Gymnasiums übertragen, aber die Geschäfte desselben wurden zwischen ihm und den beiden älteren Professoren geteilt, was zu endlosen Reibungen führte. Doch war in Sommer ein sehr bedeutender Lehrer gewonnen, der zunächst den durch Abeken und Göttling glücklich angebahnten, aber immer noch lückenhaften griechischen Unterricht zu voller Höhe erhob, so daß die Abiturientenprüfung nun auch diesen Unterrichtszweig aufnahm. Ihm war es zu verdanken, daß die nur dem Namen nach selbständigen, in Wahrheit aber fast immer wider kombinierten Klassen Groß- und Kleintertia völlig geschieden und eine Quarta geschaffen und in Milizprediger Güntsche ein neuer Hilfslehrer herangezogen wurde (1824). Aber die gehofften Erfolge ließen auf sich warten. Schon 1822 wird über den Rückgang der Primaner im Lateinischen, 1826 über die unregelmäßige Abhaltung mehrerer Lehrstunden, namentlich der französischen, geklagt. Die unbestimmte Stellung der Lehrer zu dem Direktor mußte durch besondere Instruktionen geregelt werden, ohne daß dadurch den vielfachen Zwistigkeiten abgeholfen wurde. Erst als die Bedeutung Sommers von dem Konsistorium voll erkannt war, fanden dessen Bestrebungen die entschiedenste Unterstützung der Behörde. Nun erst begann sich ein neues Leben zu regen. In dem von dem Sekretär der Berliner Akademie J. F. Encke empfohlenen Diakonus Gräf wurde 1828 ein vorzüglicher Lehrer der Mathematik und Physik gewonnen, mit dem trotz der oben erwähnten Huldigung Gottscheds erst ein gedeihlicher Unterricht in diesen Fächern begann. Leider kränkelte dieser Lehrer während seiner ganzen Wirksamkeit und erkrankte oft für längere Zeit, so

daß einmal während eines ganzen Semesters dessen Unterricht, da sich ein Vertreter nicht fand, ausgesetzt werden mußte. Mit Gräfs Eintritt wurden zu Gunsten des mathematischen Unterrichts der Prima eine Stunde Physik, der Sekunda eine Stunde Hebräisch, der Tertia die schwarzburgische Geschichte entzogen und für die Prima vier, für die Sekunda drei, für die Tertia und Quarta je zwei arithmetische und beiden Klassen gemeinsam eine geometrische Stunde bestimmt. Auch wurden von 1828 an die Censuren über die mathematischen Leistungen der Schüler in die denselben zu erteilenden Zeugnisse aufgenommen und für die Versetzung in höhere Klassen berücksichtigt. Die dritte Censur bei der Abiturientenprüfung erhielt, wer das gemeine Rechnen mit ganzen und gebrochenen Zahlen, die Decimalbrüche und die Proportionslehre, die Lehre von den Potenzen und Wurzeln, die Logarithmen und die Buchstabenrechnung verstand und Gleichungen des ersten Grades zu lösen vermochte, ferner in der Geometrie sich genügende Bekanntschaft mit den Hauptsätzen der Planimetrie und Fertigkeit im Lösen einschlagender Aufgaben erworben und sich das Wichtigste aus der Trigonometrie angeeignet hatte. Für die zweite Censur waren außerdem erforderlich die Rechnung mit imaginären Größen, die zusammengesetzte Zinsrechnung, Sicherheit in der Behandlung der Gleichungen zweiten Grades, Fertigkeit in der Behandlung zusammengesetzter Aufgaben aus der Stereometrie und Übung im trigonometrischen Auflösen ebener Dreiecke. Für die erste Censur kamen hinzu Bekanntschaft mit der Lehre von den Kombinationen, mit dem binomischen Lehrsatze und mit den Grundzügen der sphärischen Trigonometrie, Kenntnis des Wichtigsten aus der Lehre von den Kegelschnitten, besonders von der Parabel und der Ellipse, und Auflösung leichter dahin einschlagender Aufgaben. Diese Forderungen blieben bis zum Jahre 1883, wo der neue preußische Lehrplan im Gymnasium ein- und durchgeführt wurde.

Ostern 1837 trat Direktor Hesse vom Gymnasium zurück, und es wurde abermals infolge persönlicher Rücksichten und Vereinbarungen ein zwischen den Professoren Hercher und Sommer alljährlich wechselndes Direktorium eingesetzt, „dergestalt, daß dieselben in allem, was das innere Leben und den Organismus der Schule im allgemeinen wie im einzelnen betrifft, stets nach gemeinschaftlicher Beratung handeln und verfügen, in denjenigen Geschäften aber, welche notwendig dem Ermessen und der Ausführung eines einzelnen anheimgegeben sein müssen, alljährlich alternieren und der jedesmalige Dirigent die Direktorialfunktionen von Ostern zu Ostern verrichtet". Die durch Hesses Austritt vakant gewordene vierte Professur wurde dem Prinzeninstruktor Leo aufgehoben, welcher dieselbe 1819 antrat und zugleich den von Göttling eingeführten, seit dessen Abgang unterbrochenen Turnunterricht wider aufnahm. Schon Ostern 1837 war als Kollaborator Robert Wächter eingetreten, der, 1844 nach Leos Austritt in die vierte Professur eingerückt, bis Ostern 1879 am Gymnasium gewirkt hat. Jetzt erst konnten außer den Professoren auch die übrigen Lehrer nach dem Ermessen der dirigierenden Professoren zu den monatlichen und außergewöhnlichen Lehrerkonferenzen zugezogen werden. Die Gehälter der Professoren wurden aufgebessert, der Lehrplan der einzelnen Klassen möglichst dem der preußischen Gymnasien angepaßt, der griechische Unterricht, welchen Sommer in Prima und Sekunda ausschließlich erteilte, ganz danach gestaltet. Doch brachte der Mangel an Lehrern zwei Übelstände mit sich: die unteren Klassen litten trotz den fortdauernden Mahnungen Sommers bald wider an vielfachen Kombinationen, und in den oberen Klassen wurden vier bis fünf lateinische Autoren unter drei Lehrern gelesen. Am meisten krankte der französische Unterricht, für den nun in jeder Klasse zwei wöchentliche Stunden angesetzt waren, durch den beständigen Wechsel meist unbefähigter Lehrer, bis derselbe 1840 einem geborenen Schweizer Gascard übertragen wurde. Erst von 1837 an enthalten die von beiden dirigierenden Professoren in jährlichem Wechsel geschriebenen Programme, deren Kosten bis dahin von den Abiturienten bestritten waren, Mitteilungen über die Jahresgeschichte der Schule. Hier erfährt man zuerst, daß die Schülerzahl im genannten Jahre 98 betrug. Sie hob sich 1845 auf 157 und schwankt seit 1871 zwischen 280 und 310. Die immer noch sehr ungleiche Bildung der Schüler innerhalb der einzelnen Klassen

wurde zwar klar erkannt, konnte aber unter den obwaltenden Verhältnissen nicht beseitigt werden. Die frühere Zusammengehörigkeit der Bürgerschule mit dem Gymnasium hatte es nämlich mit sich gebracht, daß die Schüler der obersten Bürgerklasse „ungehindert", also ohne vorhergehende Prüfung, in die Quarta des Gymnasiums aufgenommen werden mußten; 104 wöchentliche Stunden wurden von vier eigentlichen Lehrern gegeben, von denen mehreren 26 bis 28 wöchentliche Lektionen neben sämtlichen damit zusammenhängenden Korrekturen zufielen; erst 1844 wurde der Chor, welcher bei Leichenbegängnissen und vor den Thüren der Bürger zu singen hatte, aufgelöst; die „Nichtstudierenden" waren von verschiedenen Unterrichtsstunden entbunden und suchten in anderen Klassen und anderen Gegenständen Ersatz für die aufgegebenen Lektionen; die Seminaristen besuchten mehrere Stunden; die Mitglieder der fürstlichen Kapelle waren verbunden, Gymnasiasten, welche es wünschten, unentgeltlichen Unterricht in der Instrumentalmusik zu erteilen; erst 1838 wurden die überlangen Ferien beschränkt und das gesetzliche Ausfallen vieler einzelnen Tage und Halbtage aufgehoben; endlich war die Versetzung der Schüler in recht laxer Weise gehandhabt worden. Schon Abeken hatte darüber geklagt und Abhilfe zu schaffen gesucht. Energischer nahm sich Sommer der Sache an. Zunächst sollten die Übelstände in der äußerst ungleichen Tertia abgestellt werden, zwischen welcher Klasse und der Sekunda eine weite Kluft bestand. Aber das Mittel war ein palliatives: die besseren Tertianer wurden in vier wöchentlichen Stunden besonders unterrichtet und dafür von ebensoviel Klassenlektionen befreit. Es folgten Anweisungen der Lehrer zu gleichmäßiger Ausbildung der Zöglinge; man bestrebte sich, das Fachsystem durchzuführen, den Unterricht eines Faches in jeder Klasse in die Hände eines Lehrers zu legen; während früher den Schülern keine bestimmten Censuren erteilt worden waren, wurden halbjährige Censuren eingeführt, die Versetzung strenger gehandhabt, die Unterrichtsmittel für den mathematischen und physikalischen Unterricht in reichem Maße bewilligt. Aber die anhaltenden Krankheiten von zwei vorzüglichen Lehrern, Sommer und Gräf, hinderten bei dem empfindlichen Lehrermangel die erhofften Resultate. Die Schülerzahl fiel 1839 bis 1840 auf 74. Aber einem wesentlichen Schaden wurde 1840 bei dem vertrauensvollen Entgegenkommen des Ministeriums durch Sommers beharrliche Bemühungen, wenn auch zunächst in ungenügender Weise, abgeholfen. Man hatte endlich die Überzeugung gewonnen, daß bei dem Doppelzwecke, zugleich für die Universität und das praktische Leben vorzubereiten, das Gymnasium weder seine eigentliche Aufgabe erfüllen noch jenen Nebenzweck erreichen könne, und errichtete deswegen 1840 eine Realklasse, die, den beiden Gymnasialklassen Tertia und Quarta parallel laufend, alle diejenigen Schüler aufnehmen sollte, welche sich akademischen Studien nicht widmen wollten. Zum Lehrer derselben wurde Dr. Bescherer vom Blochmannschen Institute zu Dresden berufen. Allein da diese eine Kraft den gesamten Unterricht der Klasse nicht erteilen konnte, so mußten einesteils Lehrer des Gymnasiums, deren Zahl bei der Kränklichkeit einiger derselben kaum hier ausreichte, in Anspruch genommen, anderenteils die Realschüler auseinandergezogen und in der Religion, Geschichte und Geographie, im Lateinischen und in der Kalligraphie zum Teil mit der Sekunda, zum Teil mit der Tertia, zum Teil mit der Quarta des Gymnasiums zusammen unterrichtet werden. Und doch war der Kursus der Klasse einjährig. Es kam weder hier noch da zu einem einheitlichen Ganzen. Die Ausführung bewies bald die Unzulänglichkeit des Unternehmens. Die Ungleichheit der Schüler war auch in diese Klasse übertragen, die zahlreichen Kombinationen mit Gymnasialklassen, welche überdies noch von Seminaristen besucht wurden, hinderten überall das glückliche Fortschreiten, und so wurde schon 1841 die Gründung einer zweiten Realklasse ins Auge gefaßt. Allein man griff auch hier zunächst zu einem Notbehelf, indem man die bestehende Klasse in zwei Abteilungen, jede mit einjährigem Kursus, schied, deren Schüler jedoch nur in der Mathematik und Naturkunde, in der deutschen und französischen Sprache gesondert unterrichtet wurden. Englisch wurde noch nicht gelehrt. Erst 1847 erfolgte, da mittlerweile die Zahl der Lehrer gewachsen war, die wirkliche Trennung der Klasse in Realtertia

und Realquarta. Der Geschichtsunterricht wurde 1850 vom Gymnasium abgezweigt, aber beiden Klassen gemeinsam erteilt, die Religionsstunden blieben mit der Tertia und Quarta des Gymnasiums verbunden, der lateinische Unterricht beschränkte sich auf zwei wöchentliche Stunden für die erste Klasse, während von den vier Stunden der zweiten zwei (Lektüre) besondere, zwei (Grammatik) mit der Quinta des Gymnasiums zusammen gegeben wurden. Von demselben Jahre an lernte die erste Klasse auch Englisch, von 1862 an auch die zweite. Ostern 1869 wurde durch die Anfügung der Realsekunda die Anstalt zu einer Realschule II. O. erhoben. In der Sekunda derselben wurden Deutsch, Lateinisch und Englisch in je drei, Religion, Geschichte und Geographie (sämtlich mit der Tertia kombiniert) in je zwei, Französisch in je vier, Mathematik in je fünf, Naturwissenschaften (Naturgeschichte, Physik, Chemie) in je sechs Stunden wöchentlich gelehrt. Tertia erhielt drei Stunden (statt vier) im Deutschen, vier (statt zwei) im Englischen und im Französischen, sechs (statt zwei) im Lateinischen Unterricht; die Physik kam hier und in Quarta in Wegfall. Die Quarta bekam drei (statt vier) deutsche, drei (statt zwei) geographische und geschichtliche, fünf (statt zwei) französische, sechs (statt vier) lateinische Stunden; das Englische fiel weg. Zu Ostern 1873 wurde die Realschule unter die Zahl der zur Ausstellung gültiger Qualifikationszeugnisse für den einjährig-freiwilligen Militärdienst berechtigten Anstalten aufgenommen; die Tertia erhielt einen zweijährigen Kursus. Ostern 1883 endlich wurde der Königlich Preußische Lehrplan für die höheren Unterrichtsanstalten im Gymnasium und im Realprogymnasium genau durchgeführt und sämtliche Kombinationen aufgehoben.

Die nächsten vier Jahre nach der Errichtung einer Realklasse sollten für das Gymnasium verhängnisvoll werden. Der mathematische Lehrer Gräf vermochte bei immer mehr schwindender Kraft seinen Obliegenheiten nicht mehr nachzukommen, so daß sein Unterricht an Kandidat Regensburger provisorisch übertragen wurde. Professor Sommer, der trotz seines siechen Körpers keiner Pflicht sich entzog, vermochte die Behörde, zu Ostern 1842 eine fünfte Gymnasialklasse, Quinta, zu errichten, was freilich bei dem immer noch empfindlichen Lehrermangel nur durch neue Kombinationen und neue Stundenvermehrung für die Lehrer ermöglicht wurde. In demselben Jahre wurden die Klassenordinariate eingeführt, im folgenden die Abfassung des wissenschaftlichen Teiles der Programme, der bis dahin nur von den Rektoren, Direktoren oder dirigierenden Professoren geliefert war, den vier Professoren, im Jahre 1869 sämtlichen ordentlichen Lehrern in regelmäßigem Wechsel auferlegt. Waren es finanzielle Rücksichten oder der augenblickliche Mangel einer sonst passenden Persönlichkeit, im November 1843 wurde der bereits einige Jahre zuvor zum Konsistorialassessor ernannte Sommer mit der Generalinspektion der Landesschulen in der Oberherrschaft beauftragt und dadurch einer beschleunigten Auflösung entgegengeführt. Er starb kurz nach einer Inspektionsreise während der Sommerferien 1846, nachdem er das 50. Jahr seines segensreichen Lebens kaum vollendet hatte*). Das letzte Lebensjahr wurde ihm insofern erleichtert, als 1844 zwei neue Lehrer berufen wurden, der Mathematiker Karl Böttger aus Dessau, welcher den mathematischen Unterricht im Gymnasium übernahm, während derselbe in der Realschule dem Kandidaten Regensburger übertragen wurde, und der Philolog Ernst Klußmann aus Osnabrück.

### g. Das Gymnasium mit Realklassen.
### (1847—1868.)

Mit dem Beginne des erstgenannten Jahres trat Professor Hercher vom Gymnasium zurück, und K. W. Müller aus Apolda wurde aus Bern, wo er zugleich als Universitätsdocent und als Gymnasiallehrer gewirkt hatte, berufen. Mit ihm zugleich trat als neuer Lehrer Rudolf Hercher ein. Ein äußerst energischer Charakter und vielerfahrener Mann, beseitigte Müller manche dem Gymnasium noch anhaftende Mängel und führte im Unter-

*) Vgl. über ihn R. Wächter: Christian Lorenz Sommer. Programm zu Ostern 1851.

richte wesentliche Verbesserungen ein. So durften von seinem Direktorium an nicht mehr als zwei Schriftsteller, ein Dichter und ein Prosaiker derselben Sprache, nebeneinander gelesen werden; der Turnunterricht und die Leibesübungen der Schüler wurden eifrig gepflegt (er selbst leitete dieselben mehrere Jahre hindurch), der Schwimmunterricht ermöglicht; es wurden den Schülern vierteljährliche Censuren erteilt; die Schülerbibliothek wurde fast neu geschaffen, die Lehrerbibliothek um wahrhaft nützliche Bücher vermehrt, das Gehalt der vier Professoren, welches früher zum Teil aus verschiedenen Kassen floß, zum Teil aus einem Anteile am Schulgelde bestritten wurde, teils in Holz- und Kornlieferungen bestand, wurde fixiert, die Mitwirkung von Gymnasiasten bei Leichenbegängnissen und Kirchenmusiken abgeschafft, ebenso der unentgeltliche Musikunterricht bei den Kapellisten, die Schulgesetze revidiert. Eine wesentliche Änderung im Lehrplane wurde dadurch herbeigeführt, daß der deutsche Unterricht als der grundlegende für alle Sprachen betrachtet werden sollte. Die Stundenzahl für denselben wurde in allen Klassen vermehrt, die philosophische Grammatik von Becker eingeführt, bis der Erfolg lehrte, daß die darauf gebauten Erwartungen trügerische gewesen waren. Auch der beibehaltene Unterricht in der philosophischen Propädeutik und in der Rhetorik wurde später aufgegeben. Dagegen bedurfte der Geschichtsunterricht einer gründlichen Reform, die ihm 1847 zu teil wurde und sich vollkommen bewährte. Die vielleicht hier am längsten bestandenen lateinischen öffentlichen Disputierakte fanden 1848 ihr Ende; doch wurden die lateinischen Disputierübungen bis 1868 fortgesetzt. Neu eingeführt wurden die Johanniserkurse (Turnfahrten) der Schule, die anfangs einen, seit 1874 für die oberen Klassen zwei Tage umfaßten, aber 1882 nach einer Revision der Anstalt durch einen Königlich Preußischen Provinzialschulrat wider auf einen Tag beschränkt wurden. Ferner werden seit 1847 Luthers Geburtstag und seit 1861 der Geburtstag des regierenden Fürsten durch eine Redefeierlichkeit festlich begangen. Leider wurde der griechische Unterricht, den der Direktor in beiden obersten Klassen erteilte, zum Nachteile der übrigen Unterrichtsgegenstände übermäßig bevorzugt: er beanspruchte mehr als die Hälfte der Arbeitszeit der Schüler. Es war sicherlich ein Misgriff, daß während dieses Direktoriums die mündliche Prüfung der Abiturienten nicht nur immer noch vor dem Konsistorium stattfand, sondern im Grunde nur von dem Direktor in Gegenwart eines Fürstlichen Kommissars abgehalten wurde; denn die in Prima unterrichtenden Lehrer wurden nur für die kurze Zeit, wo in dem von ihnen gelehrten Fache geprüft wurde, zugelassen, hatten wenigstens nur für dieses ihre Stimme abzugeben. Die vorhergehende schriftliche Prüfung umfaßte volle acht Tage. Die Aufgaben derselben bestanden in einem deutschen und einem lateinischen Aufsatz, zu denen eine ungemessene Zeit gewährt wurde, in einem lateinischen Exercitium extemporale, in einer Übersetzung aus dem Lateinischen (Nepos, Caesar) ins Griechische, in der Lösung mathematischer Aufgaben, geschichtlicher und litterarhistorischer Fragen und in einer doppelten Übersetzung aus dem Französischen ins Deutsche und umgekehrt. Das Hebräische trat 1852 hinzu. „Dieses schriftliche Examen," heißt es in der betreffenden Verordnung, „wird als Vorprüfung betrachtet, das mündliche ist entscheidend." Erst 1869 wurde diese Prüfung in das Gymnasium verlegt, und seitdem wird dieselbe ganz nach den Königlich Preußischen Bestimmungen abgehalten. Die von den Lehrern zu erteilende Stundenzahl überschritt immer noch die in Preußen bestehende Norm, und die Kombination verschiedener Klassen war noch keineswegs ganz beseitigt. Die Prima behielt noch immer ihren dreijährigen Kursus, der erst 1869 auf zwei Jahre zurückgeführt wurde.

Im Jahre 1849 starb der Hauptlehrer der Realklassen, Bescherer. An seine Stelle trat ein Musterlehrer, Berthold Sigismund, unter dem sich die Anstalt zu hoher Blüte hob. Allein auch dieser schied durch den Tod schon 1863. Aus dem Ertrage der von Professor Regensburger auf ihn gehaltenen Gedächtnisrede und aus Beiträgen früherer Schüler erwuchs die Sigismund-Stiftung, deren jährlicher Zinsertrag einem würdigen Realschüler am Sittenfeste verliehen wird. Sigismunds Nachfolger wurde Julius Speerschneider. Der Mathematikus des Gymnasiums, Böttger, welcher Ostern 1850

nach Dessau berufen war, wurde durch den Mathematikus der Realschule, Regensburger, ersetzt. 1850 wurde Friedrich Hörcher nach bestandenem Probejahre als Lehrer angestellt. Professor Rudolf Hercher wurde 1859 auf zwei Jahre zur Ausbeutung der italienischen Bibliotheken beurlaubt und, als er im September 1861 an das Joachimsthaler Gymnasium berufen war, zunächst durch Albert Lindner, den gekrönten Dichter von „Brutus und Collatinus", dann 1867 durch Wilhelm Dittenberger ersetzt. 1860 war Professor Obbarius gestorben*). Die Kollegen rückten auf, und Kandidat Albert Wächter wurde ans Gymnasium berufen und zum Ordinarius der 1847 neu gegründeten Sexta bestellt. Ein stetig wachsendes Augenleiden hemmte den Direktor während der letzten Jahre seiner Amtsführung.

Bei der rasch zunehmenden Schülerzahl reichten schon 1850 die Räumlichkeiten des Gymnasiums nicht mehr aus. Daher wurde die Stadtschule, welche bis dahin ihre Unterkunft in den Lokalitäten des Gymnasiums gehabt hatte, verlegt, und da selbst dadurch der erforderliche Raum nur notdürftig gewonnen war und die Errichtung einer Sexta geplant wurde, ein nördlicher Flügel 1856 angebaut und darin die Realklassen und die neugegründete Sexta aufgenommen. Zum Hauptlehrer der letzteren wurde Kandidat Anemüller bestimmt. In diese Klasse konnten Knaben bei vollendetem 7., seit 1869 von $8\frac{1}{2}$, von 1874 ab erst mit vollendetem 9. Jahre aufgenommen werden.

Unter das Direktorium Müllers fielen mehrere außergewöhnliche Festlichkeiten: 1849 die hundertste Widerkehr von Goethes und 1859 von Schillers Geburtstage. Aus den bei diesen Festlichkeiten freiwillig dargebrachten Spenden und dem Verkaufe der bei der Schillerfeier gehaltenen Reden**) entstand die Goethe-Schiller-Stiftung, deren Zinsen alljährlich an denjenigen Primaner vergeben werden, welcher durch eine besondere, einen Gegenstand der deutschen Litteratur behandelnde Arbeit gute Kenntnisse in der Litteratur und Gewandtheit im Gebrauche der deutschen Sprache nachgewiesen hat. Zur dritten Säkularfeier der Jenaer Universität brachte Direktor Müller die Glückwünsche des Gymnasiums dar durch die erste Ausgabe der Orestis tragoedia. Den früheren, um das Gymnasium verdienten Lehrern, Direktor Abeken in Osnabrück und Geh. Rat Professor Göttling in Jena, wurden zur fünfzigsten Widerkehr des Tages, an dem sie hier als Lehrer eintraten, eine beglückwünschende Votivtafel übersandt (1860 und 1865). Die zweitägige Feier des zweiten Jubiläums des Fridericianum wurde am 5. und 6. April 1864***) und die des fünfzigjährigen Regierungsjubiläums des Fürsten Friedrich Günther, wozu das Gymnasium durch eine von E. Klußmann verfaßte alkäische Ode gratulierte, am 6. November desselben Jahres begangen. Endlich sprach das Gymnasium der benachbarten, von Friedrich Fröbel gegründeten Erziehungsanstalt zu Keilhau seine Teilnahme durch ein Programm de Alberici mythographi codice Gothano altero (von E. Klußmann) und über die Entwickelung der Roggenpflanze (von J. Speerschneider) aus (1867).

Zu den Stiftungen trat im Jahre 1865 die Lorenz-Sommer-Stiftung, dem Andenken an den hochverdienten Mann, dessen Namen sie trägt, von dankbaren Schülern und Freunden gewidmet. Die Zinsen derselben sind für einen armen würdigen Schüler bestimmt. Ein beträchtliches Realstipendium für bedürftige und tüchtige Realschüler widmete 1867 die Familie v. Holleben dem Gedächtnisse des Landjägermeisters Bernhard v. Holleben.

Gegen den Schluß des Jahres 1867 unterwarf Provinzialschulrat Heiland im Auftrage des Fürstlichen Ministeriums die Schule einer eingehenden Revision. Der wesentliche Zweck derselben war eine Vergleichung der hiesigen Schüler mit denen der preußischen

*) Vgl. R. Wächters Gedächtnisrede im Osterprogramm 1862 und E. Klußmanns oratio de Obbario philologo. Rudolstadt 1862.

**) Zwei Reden zur hundertjährigen Geburtsfeier Schillers, gehalten von den Professoren Dr. B. Sigismund und Dr. E. Klußmann. Rudolstadt 1859.

***) Vgl. das Programm von 1865.

Gymnasien in der Provinz Sachsen. Das Resultat dieser Untersuchung war, daß die beiden obersten Klassen durchaus auf gleicher Höhe mit denen der Provinz Sachsen ständen, im Griechischen sogar mehr leisteten als manche derselben, daß aber die beiden untersten Klassen nicht die Höhe der preußischen Gymnasien erreicht hätten. Natürlich, da der Eintritt in die Sexta siebenjährigen Knaben gestattet war.

Da Direktor Müller infolge seiner Augenschwäche sein Amt niederlegte und der an seine Stelle berufene Direktor Rehdantz schwer erkrankte, so daß er erst nach Pfingsten 1868 hier eintraf, so führte Müller die Direktorialgeschäfte bis dahin fort, und ihm fiel die Aufgabe zu, den Plan für die Umgestaltung der Schule nach den im Königreich Preußen geltenden Bestimmungen zu entwerfen und durchzuführen und die neu berufenen Lehrer H. Anz und Bruno Haushalter in ihren neuen Wirkungskreis einzuweisen. Direktor Müller hinterließ dem Gymnasium die Direktor Müller-Stiftung zur Belohnung tüchtiger und eifriger Turner.

### h. Das Gymnasium nach preußischem Muster (von 1868 an).

Direktor Rehdantz fand ein vollständiges und ausreichendes Lehrerkollegium vor. Zu Michaelis traten, weil für das nächste Schuljahr die Eröffnung der Secunda realis bevorstand und ein Lehrer bis auf wenige Stunden dem Gymnasium entzogen wurde, zwei neue Lehrer hinzu, Dannehl und Trautmann, denen sich Ostern 1870 der Mathematikus für die Realklassen, Mohr, zugesellte. Der Rede mächtig, sinnig und anregend im Unterricht, ausdauernd in seiner Thätigkeit trotz vieler gesundheitlichen Hindernisse, verstand Direktor Rehdantz es wol, seine Schüler zu freierem Streben emporzuziehen. Die würdigere Feier des Sittenfestes und der Abiturientenentlassung wird ihm verdankt; unter ihm erwuchsen trotz seiner natürlichen Abneigung gegen dieselben die Realklassen zu einer völlig geordneten Realschule; er erst führte die Fachkonferenzen ein. Sein Direktorium fiel in eine Zeit, welche infolge vielfacher Wandlungen in den staatlichen und bürgerlichen Verhältnissen auch unseres Fürstentums die Zahl der Schüler in den verbundenen Anstalten bedeutend erhöhte und dem Leiter derselben gesteigerte Arbeit und Verantwortlichkeit auferlegte. Im zweiten Jahre seiner Amtsführung legte er den Grund der jetzt zu ansehnlicher Größe herangewachsenen bibliotheca pauperum. Bei der Abiturientenprüfung im Herbst fungierte nach einem zwischen den Regierungen von Schwarzburg-Rudolstadt und Reuß jüngerer Linie getroffenen Übereinkommen, wonach die Direktoren des Rudolstädter und des Geraer Gymnasiums einer bei des anderen Prüfungen den Vorsitz führen sollten, Direktor Baumeister als Fürstlicher Kommissar hier, Direktor Rehdantz in Gera, während früher Mitgliedern des Fürstlichen Ministeriums das Kommissariat übertragen gewesen war. Es war ein mißlungener einmaliger Versuch; mehrere Unzuträglichkeiten führten zu dem früheren Verfahren zurück. Das nächste Jahr brachte den Krieg. Ein Lehrer und neun Primaner traten in das Heer ein; von den letzteren erlag einer den bei St. Privat erhaltenen Wunden, zwei wurden von ihren Wunden geheilt. Auch ein zweiter Lehrer war eingezogen, wurde aber im Herbst dem Gymnasium zurückgegeben. Dem Lehrermangel wurde teils durch Kombinationen, teils durch vorübergehende Stellvertretungen abgeholfen. Der im Herbst nach Sangerhausen übergehende Lehrer Dannehl wurde durch den schon früher am Gymnasium beschäftigten Lehrer Oskar Krauße ersetzt. Aber da im folgenden Jahre abermals zwei Lehrer abgiengen, blieben, obwol Albert Gehrke aus Berlin berufen war, die Kombinationen, und auch die Aushilfe durch solche Lehrer, deren Schwerpunkt außerhalb des Gymnasiums lag, mußte beibehalten werden. Zu Michaelis 1873 gieng Direktor Rehdantz in gleicher Eigenschaft an das städtische Gymnasium zu Kreuzburg in Oberschlesien, Professor Dittenberger folgte einem Rufe nach Quedlinburg, die Lehrer Anz und Mohr einem solchen nach Heidelberg und Lahr in Baden.

Direktor der verbundenen Anstalten wurde Professor Klußmann. Ihm standen außer den verbliebenen Lehrern, neu berufen, zur Seite Karl Liebhold vom Gymnasium zu

Stendal, Haushalter, Michaelis 1872 an das Gymnasium zu Lüneburg abberufen und hierhin zurückgekehrt, Albert Wächter, im Juni 1866 zu einer Pfarrstelle abberufen und nun am Gymnasium hauptsächlich als Lehrer der Religion und des Hebräischen angestellt, und als Mathematiker der Realschule Wilhelm Göring aus Breslau. Die Schülerzahl wuchs auf 315. Schon reichten trotz des Anbaues von 1856 die Räumlichkeiten für die Schülerzahl und die Sammlungen des Gymnasiums nicht mehr aus. Es wurde daher 1874 eine Lehrerwohnung innerhalb des Gymnasiums eingezogen und ein Ausbau und teilweiser Umbau des Gymnasialgebäudes vorgenommen, der den augenblicklichen Bedürfnissen genügte, aber, abgesehen von manchen damit verbundenen Mißständen, jetzt bereits vielfach beengt erscheint. Von diesem Jahre an wurden nur noch an die Quintaner und Sextaner vierteljährliche Censuren gegeben; Tertia und Quarta erhalten solche nur zu Ostern, Michaelis und Weihnachten, Prima und Sekunda zu Ostern und Michaelis. Es wurden sämtliche Klassenkombinationen beseitigt und, um mit Ausnahme des Gesang- und Zeichenlehrers, ein einheitliches Lehrerkollegium herzustellen, in Wilhelm Bangert ein neuer Lehrer berufen. Das Ministerium bewilligte die jährliche Summe von 675 Mark für die Bedürfnisse der Lehrerbibliothek, die Erweiterung der Sammlungen und Unterrichtsutensilien überhaupt. Außerdem wurde eine einmalige ansehnliche Unterstützung zur Wiederaufrichtung der gesunkenen Schülerbibliothek gewährt. Zu den Festlichkeiten des Gymnasiums kam die Feier des Geburtstags Sr. Majestät des Kaisers. Von segensreichem Einflusse auf die ganze Anstalt war die Revision derselben, welche im Auftrage des Fürstlichen Ministeriums der Altmeister Geh. Rat Wiese während mehrerer Tage 1874 unternahm: das Gute wurde gefestigt, alte Mängel aufgedeckt und beseitigt, der Mut und Eifer der bisher isolierten Lehrer gestärkt und gehoben. Auf Geh. Rat Wieses Anregung wurde der Direktor zu den Direktorenversammlungen der Provinz Sachsen zugelassen. Die schon 1869 revidierten und auf das geziemende Maß zurückgeführten Schulgesetze wurden zunächst vom Lehrerkollegium, dann von dem Herrn Revisor einer endgültigen Durchsicht unterworfen. Im Jahre 1875 verlor das Gymnasium in dem Durchl. Prinzen Adolf, dem Oheim des regierenden Fürsten, einen hohen Gönner und Wolthäter. Der Prinz hat seine Teilnahme für die Bildung und Veredlung des schwarzburgischen Volkes noch über seinen Tod hinausgedehnt, indem er in seinem Testamente eine Stiftung von 17150 Mark errichtete, deren Zinsertrag alljährlich an bedürftige und würdige Studierende der Theologie verliehen wird. Dasselbe Jahr brachte die Günther-Fröbel-Stiftung von 300 Mark, deren Zinsen der Stifter, ein früherer Schüler der Anstalt, für die Erhaltung und Aufbesserung der bibliotheca pauperum bestimmt hat. Göring erhielt das Stipendium für künftige Privatdocenten und gab seine Stellung am Fridericianum zu Ostern 1876 auf. An seine Stelle trat als mathematischer Lehrer der Realschule Georg Lehmann aus Stöhlen. Das Jahr 1876 brachte das fünfundzwanzigjährige Dienstjubiläum Sr. Excellenz des Fürstlichen Staatsministers v. Bertrab, zu welchem das Gymnasium durch eine besondere Festschrift, welche eine Ode des Oberlehrers Haushalter, eine kritische Ausgabe des Tertullianischen Buches de spectaculis von Direktor Klußmann und eine Abhandlung über Plato von Professor Liebhold enthält, seine Glückwünsche darbrachte. Zur Begrüßung des neubegründeten Gymnasiums zu Jena schrieb der Direktor im Namen der Anstalt Beiträge zur Texteskritik Tertullians und im folgenden Jahre zum Jubiläum in Schleusingen kritische Glossen zu lateinischen Schriftstellern (Corn. Nepos, Seneca rhetor, Minucius Felix und glossae Juvenalianae). Ostern 1879 trat der Senior des Lehrerkollegs, Schulrat Wächter, nach zweiundvierzigjährigem Dienste aus; seine Unterrichtsstunden übernahm der Sohn, Oberlehrer Albert Wächter. Zu den Stiftungen für das Gymnasium kamen 1877 die Professor Falke-Stiftung von 450 Mark, deren Zinsen am Sittenfeste einem braven Schüler verliehen werden, 1879 die Barop-Stiftung von 400 Mark, von Oberschulrat Barop, Direktor des Erziehungsinstitutes zu Keilhau, legiert als Grundlage eines zur Unterstützung bedürftiger Witwen von Gymnasiallehrern zu erweiternden

Fonds, und 1881 die Professor Regensburger-Stiftung von 150 Mark, aus stillen Sammlungen dankbarer Schüler zu dauerndem Andenken an den eben emeritierten Lehrer errichtet mit der Bestimmung, daß die Zinsen dem besten Schüler in der Mathematik in Prima oder den beiden Sekunden am Sittenfeste zu teil werden sollten. An die Stelle Regensburgers als mathematischen Lehrers der Gymnasialklassen trat der bisherige Mathematikus der Realschule, Lehmann, der in den Realklassen durch Wilhelm Bischoff aus Aken bei Halle ersetzt wurde. Zu derselben Zeit trat als Gesanglehrer Konzertmeister Gottschalk ein, durch welchen der Gesangunterricht zu erfreulichem Gedeihen gehoben und das Interesse der Schüler an demselben bedeutend gesteigert ist. Seitdem feiert das Gymnasium an Abenden des Hochsommers alljährlich ein Gesangesfest im Freien. Eine freudige Überraschung wurde für die Lehrer im November 1881 ein Reskript des Ministeriums, worin ihnen eröffnet wurde, daß fortan ein Königlich Preußischer Provinzialschulrat (zur Zeit Dr. Todt aus Magdeburg) bei den Abiturientenprüfungen des Gymnasiums, zu denen bisher ein Mitglied des Ministeriums als Kommissar abgeordnet gewesen war, den Vorsitz führen und von Zeit zu Zeit die verbundenen Anstalten einer Revision unterziehen werde: wir fühlten uns seitdem aus der Isolierung herausgerissen. Am 5., 6. und 7. Dezember wurde die erste derartige Revision vorgenommen, und Ostern 1882 begrüßten wir zum erstenmale den neuen Fürstlichen Kommissar. Im Beginne des nächsten Schuljahres wurde der neue Königlich Preußische Lehrplan für die höheren Schulen im Gymnasium und dem nunmehrigen Realprogymnasium, welches die Quarta verlor und diese wie die darunter liegenden Klassen mit dem Gymnasium teilt, durchgeführt. Michaelis 1884 wurde der seit Juli 1872 angestellte Lehrer der neueren Sprachen Theodor Henkel durch Julius Riese ersetzt. Ostern 1885 wurden die öffentlichen Prüfungen der Schüler durch Ministerialreskript aufgehoben.

### 2. Die höhere Töchterschule

wurde, nachdem sie bereits 10 Jahre als Privatschule mit staatlicher Unterstützung bestanden hatte, zu Michaelis 1879 vom Staate übernommen und reorganisiert. Sie besteht gegenwärtig aus 7 Klassen mit 6 Lehrern und 2 Lehrerinnen, zu denen für besondere Lektionen andere Lehrer hinzugezogen werden. Die Aufnahme in die unterste Klasse setzt das sechste vollendete Lebensjahr voraus. Die Klassen haben einjährigen Kursus; nur Prima und Quarta sind zweijährig, so daß die Schülerinnen in der Regel mit dem 16. Jahre austreten. Für solche jedoch, welche sich in den neueren Sprachen (Französisch und Englisch) noch weiter ausbilden wollen, besteht noch eine Selekta.

## II. Frankenhausen.

### 1. Das Lyceum und das Realprogymnasium.

Das Lyceum*) datiert auf 1552 zurück, wo eine fünfklassige lateinische Knabenschule mit 5 Lehrern errichtet wurde. Sie bereitete ihre Zöglinge für die Universität vor, erwarb sich bald einen guten Ruf, erreichte ihren Höhepunkt im letzten Viertel des 17. Jahrhunderts und sank dann mählich herab. 1687 traten 2 neue Klassen mit 2 Lehrern hinzu. Die Schülerzahl wuchs auf gegen 250, unter diesen viele aus weiter Ferne herangezogene. Ihre innere Einrichtung sowol wie ihre Geschichte zeigt die größte Ähnlichkeit mit der Landschule zu Rudolstadt. In gleicher Weise waltete Not unter den Lehrern und Leere in den Finanzen der Stadt, von welcher die Schule, mit Ausnahme der Hälfte der kärglichen Lehrerbesoldungen, welche das Ministerium zu Rudolstadt zahlte, allein unterhalten wurde. Zahlreiche Schulfeierlichkeiten, darunter auch Aufführungen von Schauspielen, sowie die Verpflichtung der Schule, allen Leichenbegängnissen beizuwohnen, hemmten die Regelmäßigkeit und die Erfolge des Unterrichts. Der Mangel an Räumlichkeiten zwang längere Zeit zwei, ja drei Klassen in demselben Zimmer zu unterrichten.

*) Vgl. Wolper: Nachrichten über das Lyceum zu Frankenhausen. Programm des Realprogymnasiums 1885.

Die Lehrer wechselten oft. Am Ende des 17. Jahrhunderts kamen Ausschreitungen von seiten der Lehrer vor, welche vom Stadtrate gerügt, vom Rektor mit der äußeren Not entschuldigt wurden. Wie in Rudolstadt, wird um die Mitte des 18. Jahrhunderts über den argen Verfall der Zucht und das unwürdige Betragen der Schüler geklagt. Gegen das Ende desselben Jahrhunderts nahm die Schülerzahl bedenklich ab, so daß das Konsistorium, um wenigstens die Landeskinder der Anstalt zu erhalten, eine Verordnung erließ, wonach diejenigen Schwarzburger, welche eine fremde höhere Schule besuchten, aller Landesstipendien und Benefizien verlustig erklärt und von jeder Anstellung im Fürstentum ausgeschlossen wurden. Wie in Rudolstadt wurden eine Zeit lang Tertia und Quarta zu einer Klasse zusammengezogen, und die Kombinationen waren zahlreich. Schwer litt auch hier die Anstalt an widerholtem Doppelregiment, während dessen zwei Rektoren von Jahr zu Jahr wechselnd die Direktion der Schule führten, und an den harten Konflikten zwischen Ministerium und Stadtrat im Kampfe um die Rechte des Patronates. Im Jahre 1830 zählten die beiden oberen Klassen nur noch drei Schüler, welche die Universität besuchen wollten, und das Ministerium erteilte den Rat, das Lyceum in eine Stadt- und Bürgerschule umzuwandeln. Infolge davon wurde das Lyceum im Herbst 1831 aufgehoben. Nach der Aufhebung wurde zunächst, um einigen Knaben das Erlernen fremder Sprachen zu ermöglichen, Lateinisch in den drei und Französisch in den beiden obersten Klassen der Bürgerschule gelehrt. Bald aber bildeten drei Lehrer der Bürgerschule, um der Mangelhaftigkeit dieses Unterrichts abzuhelfen, ein Privatinstitut. Dieses wurde 1874 vom Stadtrate übernommen und in eine fünfklassige höhere Bürgerschule mit dem Lehrplane einer Realschule I. O. bis zur Sekunda umgestaltet. Die Opferfreudigkeit edler Bürger ermöglichte den Bau eines neuen Schulhauses, in welches neben der Realschule die höhere Töchterschule und die Bürgerschule aufgenommen wurden. Im Jahre 1877 wurde der gegenwärtige Direktor Wolper aus Hannover berufen, welcher im Vereine mit tüchtigen Lehrern die Anstalt bald zur Blüte erhoben hat. Die anfangs bestehenden Klassenkombinationen sind gänzlich beseitigt, und zu Ostern 1884 wurde der Schule, welche schon 1883 den Königlich Preußischen Lehrplan für die höheren Schulen durchgeführt und den Namen eines Realprogymnasiums angenommen hatte, vom Reichskanzleramte die Berechtigung erteilt, Zeugnisse für den einjährig-freiwilligen Militärdienst denjenigen Schülern, welche in die Obersekunda versetzt waren, auszustellen. Die Abgangsprüfungen der Obersekundaner erfolgen unter einem von Rudolstadt entsandten Fürstlichen Kommissar.

### 2. Städtische höhere Töchterschule.

Sie besteht seit 1877 und umfaßt zwei Klassen mit je zweijährigem Kursus. In die zweite Klasse können Mädchen, welche die Versetzung in die dritte Klasse der Bürgerschule erreicht haben, aufgenommen werden. Die Direktion hat der Realschuldirektor.

### Die übrigen Schulen.

In der Stadt Rudolstadt besteht ferner ein Lehrerseminar, in welchem die Schulamtsadspiranten in einem zweijährigen Kursus zu Volksschullehrern ausgebildet werden. Zu Schulamtsadspiranten werden nur solche junge Leute angenommen, welche das 16. Lebensjahr vollendet haben und in einem vorangehenden Examen bestanden sind. Ihre Vorbildung erhalten sie teils durch Privatunterricht, teils in der Realschule. Der Seminarunterricht wird erteilt von dem Seminardirektor, einem städtischen Geistlichen, einem Gymnasialoberlehrer, einem Lehrer der höheren Töchterschule, 2 Lehrern der Bürgerschule, den Gymnasiallehrern der Mathematik und der Naturwissenschaften, 4 Musiklehrern, einem Zeichenlehrer, einem Schreib- und einem Turnlehrer. Im Seminargebäude haben 12 Seminaristen das kostenfreie Internat und beziehen überdies eine jährliche Unterstützung von ca. 50 Mark. Außer diesen nehmen noch 4—6 sog. Volontärs an dem Unterrichte unentgeltlich teil und genießen mit den ersteren freien Mittagstisch. Das frühere Frankenhausener Seminar ist seit 1885 mit dem Rudolstädter vereinigt.

Nur ein im Seminar ausgebildeter Schulamtskandidat kann als Volksschullehrer angestellt werden. Letztere zerfallen in zwei Klassen: erstens ordentliche Lehrer und Kan-

toren (ein Titel, welcher in der Regel nach zehnjähriger Dienstleistung an besonders tüchtige Lehrer als Auszeichnung verliehen wird) und zweitens Präzeptoren, d. i. junge, an kleinen Landschulen angestellte Lehrer, welche (wenigstens zum Teil) den Seminarkursus noch nicht durchgemacht haben. Diese Präzeptorstellen, in den letzten Jahren von 20 auf 10 reduziert, sollen nach Möglichkeit und allmählich in feste Schulstellen umgewandelt werden. In der Vorderherrschaft des Fürstentums bestehen z. B. (inkl. der Präzepturen) 175, in der Unterherrschaft 34 Schulstellen. Die Vereinigung mehrerer Gemeinden zu einer Schulgemeinde, wie sie hie und da besteht, ist zulässig, wenn die betreffenden Orte von dem Schulorte nicht zu weit entfernt sind und die Beschaffenheit der Wege den Schulbesuch nicht hindert. Unterrichtsgegenstände, Stundenplan und Lehrbücher sind durch einen Lektionsplan vom Jahre 1850 vorgeschrieben, der von Zeit zu Zeit modifiziert, bezw. ergänzt wird. An denjenigen Orten, die nur eine Schule besitzen, ist dieselbe in 3 Klassen eingeteilt, von denen die unterste, welche das erste Schuljahr umfaßt, jeden Tag 2 Stunden Unterricht hat, die mittlere, die das zweite und dritte Schuljahr in sich begreift, 4 Stunden (2 Stunden vormittags, 2 Stunden nachmittags), die oberste, die Klasse für die übrigen Schuljahre, 4 Stunden (nur vormittags) Unterricht genießt. Dieser Unterricht wird teils jeder Klasse allein, teils mit anderen kombiniert erteilt. Realkenntnisse, Zeichnen, Singen, Turnen finden sorgfältige Pflege. Die Einführung der Kinder in die Schule erfolgt nur zu Ostern. Schulpflichtig sind alle diejenigen, welche bis zum ersten Mai das Alter von 6 Jahren erfüllt haben. Die Entlassung aus der Schule bedingt für die Knaben ein Alter von 14, für die Mädchen von $13^1/_2$ Jahren. Durch das Gesetz über die Volksschule vom 22. März 1861 wurden die Rechte und Pflichten sowol der Gemeinden in Bezug auf die Volksschulen, als auch der Lehrer selbst geregelt und die Minimalgehälter festgestellt. Im Jahre 1875 wurde das Minimaldiensteinkommen eines Elementarlehrers in der Dorfschule auf 750 Mark normiert, das der übrigen Lehrer bei einer Schulkinderzahl von durchschnittlich 70 und mehr Kindern auf nicht unter 850 Mark, bei einer Schulkinderzahl von weniger als 70 auf nicht unter 750 Mark. Das gilt auch für die Stadt Teichel; in den Städten Stadtilm, Königsee, Blankenburg, Leutenberg und Schlotheim sind für die ersten Lehrer (Rektoren) 1100 Mark, für die übrigen 900 Mark, für den Elementarlehrer 750 Mark festgesetzt; in den Städten Rudolstadt und Frankenhausen sollen die Rektoren nicht unter 1400 Mark, die übrigen Lehrer nicht unter 1100 Mark, die Elementarlehrer mindestens 850 Mark erhalten. Substituten erhalten $^4/_5$ des für die betr. Schulstellenklasse festgesetzten Minimalbetrags; der Ruhegehalt eines emeritierten Lehrers beträgt bei einem Dienstalter bis zu 10 Jahren 40 Prozent und steigt mit jedem weiteren auch nur begonnenen Dienstjahr um $1^1/_2$ Prozent. Wenn der Betreffende das 50. Dienstjahr zurückgelegt hat, erhält er den vollen Gehalt. Zu den Minimalgehältern giebt die Staatskasse nicht unbedeutende, indes nicht gleich normierte, sondern nach dem Bedürfnis der Gemeinden sich richtende Beiträge, während die Dienstalterszulagen sämtlich aus der Staatskasse gezahlt werden.

Eine Schullehrerwitwen- und Waisenkasse mit Zuschüssen aus den Kirchenärarien besteht seit dem Jahre 1767, eine Emeritenkasse mit Zuschuß aus Staatsmitteln seit 1828.

Über die Erfolge der Volksschulen geben die militärischen Aushebungstabellen einige statistische Aufschlüsse. Von 1825—1858 waren unter 140—180 jährlich Ausgehobenen im Mittel höchstens 3, welche Gedrucktes gar nicht lesen konnten, und 14, die nur mangelhaft lesen, 1—3, die ihren Namen nicht schreiben konnten. Bei allen diesen Ungebildeten war entweder Geistesschwäche oder mangelhafter Schulbesuch Ursache ihres Zurückbleibens.

Schulbibliotheken sind an vielen Orten vorhanden. Die Lehrer sind bemüht, durch Lesevereine und Konferenzen sich mit den Fortschritten der Pädagogik vertraut zu erhalten und durch Austausch ihrer Erfahrungen zu fördern. In der Oberherrschaft wird seit 19 Jahren alle 2 Jahre (früher jährlich) am Freitag nach Johannis eine allgemeine Lehrerkonferenz abgehalten, welcher der Generalschulinspektor präsidiert.

Die meisten Gemeinden und Familien erkennen dankbar an, wie gut ihre Kinder geschult werden.

Unter den Privatschulen des Landes ist besonders erwähnenswert die in dem 1½ Stunden von Rudolstadt entfernten Dorfe Keilhau von Fr. Fröbel, einem Schüler Pestalozzis, im Jahre 1817 gegründete und jetzt unter der Leitung des Direktors Dr. Barop stehende Erziehungsanstalt. In derselben werden ca. 70 Schüler, welche zum Teil dem Auslande entstammen, von 9 Lehrern unterrichtet. Der Schule ist die Berechtigung zur Ausstellung von Zeugnissen für den einjährigen freiwilligen Heerdienst beigelegt.

Fortbildungsschulen bestehen hie und da, wollen aber bis jetzt nicht recht gedeihen.

Kleinkinderbewahranstalten bestehen in Rudolstadt (seit 1832), Frankenhausen (seit 1846). Erstere ist durch eine milde Stiftung entstanden, hat 245 Gulden jährliche Einkünfte und nimmt im Sommer arme Kinder unentgeltlich auf, letztere erhält einen jährlichen Zuschuß von 175 Gulden aus Staatsmitteln.

Kindergärten („Spielschulen") sind in Rudolstadt, Stadtilm und Blankenburg als Privatschulen vorhanden.

Die Inspektion über die Volksschulen üben in erster Reihe die Ortsgeistlichen (in Bezug auf externa mit den Kirchen- und Schulvorständen, deren Vorsitzende sie sind), in zweiter die Ephoren der Diöcese und in letzter die Generalschulinspektoren der Ober- und Unterherrschaft aus. Sämtliche Schulanstalten aber unterstehen der Aufsicht und der obersten Leitung des Fürstlichen Ministeriums, Abteilung für Kirchen- und Schulsachen, in Rudolstadt.

Dr. Klußmann.

**Schwarzburg-Sondershausen.** Das Fürstentum Schwarzburg-Sondershausen besteht aus zwei Hauptteilen, Unter- und Oberherrschaft, von denen die erstere zwischen preußischen, rudolstädtischen und gothaischen Gebietsteilen gelegen ein zusammenhängendes Ganze von 9,12 Q.-Meilen mit 37 941 Einwohnern bildet, die letztere gegen 5 Meilen von der Unterherrschaft entfernt, inmitten preußischer, großherzoglich und herzoglich sächsischer und rudolstädtischer Gebietsteile, in zwei durch fremdländische Territorien getrennte Bezirke, Arnstadt und Gehren, zerfällt, und einen Flächenraum von 6,05 Q.-Meilen mit 35 665 Einwohnern einnimmt. Dieser zu Thüringen gehörende, in seinem südlichen Teile sich nach Franken hin, in seinem nördlichen Teile bis in die Nähe des südlichen Fußes des Harzes erstreckende Staat mit 73 606 Einwohnern (nach der Volkszählung von 1885) hat gegenwärtig in 94 Ortschaften, einschließlich der Städte, 190 Volksschullehrer und in seinen Volksschulen (einschließlich der katholischen Schule in Arnstadt und der Seminarschule in Sondershausen) 12 100 Schulkinder. Auch das kleinste Dorf bis auf 87 Einwohner herab besitzt seine eigene Schule: ein Zeichen ganz besonderer Fürsorge für die Volksbildung. Früher und noch vor den fünfziger Jahren war die schulpflichtige Jugend nicht weniger Dörfer in auswärtige und ausländische Gemeinden eingeschult. Durch Unterstützungen aus Staatsmitteln wurde den betreffenden armen Gemeinden die Erbauung von Schulhäusern und der Besitz eigener Lehrer möglich gemacht. Das Volksschulwesen ist namentlich durch die Gesetze vom 6. Mai 1852 über das Volksschulwesen, durch das Gesetz vom 9. Dezember 1865 über die Umgestaltung der Kirchen- und Schulbehörden, durch die Ministerialverordnung vom 14. März 1866 und durch das Gesetz vom 6. Juni 1883 über die Besoldungen der Volksschullehrer geordnet. Die Aufgabe der Volksschule ist: den Kindern durch Erziehung und Unterricht denjenigen Grad von Bildung zu gewähren, welcher jedem Staatsangehörigen, abgesehen von seinem besonderen Berufe, unentbehrlich ist. Dieser Grad der Bildung ist durch einen Schulplan näher bestimmt. Das Schulpatronat ist aufgehoben. Die Ernennung der Lehrer geht von dem Fürsten aus, der Ortsschulvorstand muß vor der Besetzung einer erledigten Stelle mit seinen Vorschlägen gehört werden. Der Mittelpunkt der Lehrthätigkeit in der Volksschule ist der Religionsunterricht in der Hand der Volksschullehrer. Die das Volksschulwesen beaufsichtigenden und leitenden Behörden sind 1) das Ministerium, Abteilung

für Kirchen- und Schulsachen, das die oberste Leitung des gesamten Schulwesens und die Entscheidung aller dasselbe betreffenden Angelegenheiten hat; 2) die drei Kirchen- und Schulinspektionen, welche als Mittelbehörden an den Sitzen der drei Landratsämter zu Sondershausen, Arnstadt, Gehren bestehen und zusammengesetzt aus dem Landrat und Superintendenten des Bezirks in zweiter Instanz die Aufsicht über die Volksschulen des Bezirkes üben, wobei zu bemerken ist, daß die Schulvisitationen der Superintendent im ständigen Auftrag der Kirchen- und Schulinspektion auf Grund einer dafür bestehenden ausführlichen Instruktion vom 21. Juni 1850 vorzunehmen hat; 3) die Kirchen- und Schulvorstände. In jeder Kirchen- und Schulgemeinde des Fürstentums besteht ein solcher zur nächsten Leitung und Beaufsichtigung der kirchlichen und Volksschulangelegenheiten und ist zusammengesetzt aus dem Ortsgeistlichen, dem Bürgermeister, ferner zwei in den Dörfern und vier in den Städten durch die Gemeindevertretung gewählten Mitgliedern. Der Ortsgeistliche ist ständiger Lokalschulaufseher.

Die Schulen sind in der fürstlichen Oberherrschaft mit wenigen Ausnahmen ungeteilt, in der Unterherrschaft regelmäßig in Ober- und Unterklasse geteilt. Die Mittel zur Errichtung und Erhaltung und Erweiterung der Volksschulen sowie zur Pensionierung der Lehrer werden von den politischen Gemeinden und im Falle des nachgewiesenen Unvermögens vom Staate aufgebracht. Dazu, sowie zu Alters- und Lokalzulagen sind gegenwärtig aus Staatsmitteln jährlich 23 000 Mark und außerdem für Fortbildungs-, Näh- und Strickschulen 3000 Mark bewilligt. Die Minimalsätze der Besoldung für definitiv angestellte Lehrer betragen in den Landortschaften jährlich nicht unter 750 Mark, in den kleineren Städten und in dem Marktflecken Ebeleben nicht unter 900 Mark, in den Städten Arnstadt, Sondershausen und Greußen nicht unter 975 Mark, die für die — in der Regel drei Jahre — provisorisch angestellten Lehrer in den Städten und in Ebeleben 150 Mark und in den Landortschaften 75 Mark weniger. An die Mindestbesoldungen schließen sich fünf Altersgehaltsklassen in der Weise an, daß unter Voraussetzung befriedigender Leistungen und sittlicher Führung nach Ablauf von je fünf Dienstjahren ein Volksschullehrer in den Städten Arnstadt, Sondershausen und Greußen mit dem Eintritte in das 26. Dienstjahr wenigstens 1700 Mark, in den übrigen Städten und in Ebeleben 1500 Mark, in den Landortschaften 1375 Mark Besoldung erhält. Die Lehrer, welche nicht mindestens 30 Schulkinder zu unterrichten haben, sind gesetzlich von den beiden höchsten Altersgehaltsklassen ausgeschlossen. Außerdem bleibt der obersten Schulbehörde vorbehalten, Lehrern an solchen Orten, deren Lage und Verkehrsverhältnisse für sie besondere Entbehrungen oder einen erhöhten Aufwand bezüglich der unabweislichen Lebensbedürfnisse herbeiführen, oder Lehrern, deren Beruf mit besonderen Schwierigkeiten verbunden ist, in die Besoldung und Pension nicht einzurechnende Lokalzulagen bis zu 150 Mark zu bewilligen. Ferner werden ebenso für den Unterricht im Turnen (bis zu 150 Mark in den größeren Städten, bis zu 100 Mark in Ebeleben und den kleineren Städten, bis zu 75 Mark in den Landortschaften) und für den Kirchendienst (bis zu 400, 250, 150 Mark) besondere Remunerationen gewährt; auch die Einnahmen aus der Gemeindeschreiberei, die den Lehrern auf dem Lande übertragen ist, aber nach Umständen auch entzogen werden kann, sind auf Grund eines Gesetzes vom 28. Dezember 1875 nicht in die Besoldung einzurechnen.

Die Fortbildungsschule ist auf Grund des Gesetzes vom 15. Januar 1876 für alle Orte des Fürstentums obligatorisch, schließt sich organisch unmittelbar an die Volksschule an und hat die Bestimmung, die aus ihr entlassene männliche Jugend in den Lehrgegenständen derselben fortzuführen und die für das bürgerliche Leben notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten hinzuzufügen, welche zur Aufnahme in den Unterricht der Volksschule nicht geeignet sind. Die Verpflichtung zur Teilnahme an dem Fortbildungsunterricht dauert vom 14. bis zum 16. Lebensjahre. Befreiungen von derselben sind auf die nötigsten Fälle (Besuch von Unterrichtsanstalten mit höheren Lehrzielen) beschränkt, die Verbindung der Fortbildungsschule mit einer gewerblichen oder landwirtschaftlichen Bildungs-

anstalt ist gestattet. Jeder Volksschullehrer ist verpflichtet, eine mäßige Anzahl von Stunden in der Fortbildungsschule gegen eine Vergütung zu übernehmen. Eine Ausführungsverordnung vom 4. September 1876 enthält einen Normallehrplan, in dem die Grundzüge und Zielpunkte für die Behandlung des in den Fortbildungsschulen zu erteilenden Unterrichts enthalten ist.

Gewerbeschulen finden sich unter Leitung von Kuratorien in Arnstadt (auf Grund einer Stiftung), in Sondershausen und Greußen, sie werden aus Staatsmitteln unterstützt, der Besuch derselben befreit von der Verpflichtung zum Besuch der Fortbildungsschule. In Großbreitenbach besteht eine vom Staate gegründete kunstgewerbliche Zeichenschule. In Sondershausen findet sich die 1836 von der Fürstin Mathilde gegründete Mathildenpflege, die den Zweck hat, Unterricht in weiblichen Arbeiten zu geben und unter Aufsicht gebildeter Frauen veredelnd auf die weibliche Jugend zu wirken. Von derselben Fürstin wurde daselbst 1842 auch eine Kinderbewahranstalt gestiftet. Diese Anstalten bestehen jetzt noch unter der Protektion der jetzigen Fürstin Marie und der Spezialleitung einer Diakonissin in segensreicher Wirksamkeit. Auch in anderen Ortschaften des Fürstentums, namentlich in den ärmeren Walddörfern des Gehrener Bezirks, sind Kleinkinderbewahranstalten eingerichtet und werden von Diakonissinnen geleitet.

Näh- und Strickschulen bestehen mit Hilfe von Staatsunterstützungen in den Städten Gehren, Langewiesen, Großbreitenbach, Plaue, Greußen, sowie auch in nicht wenigen Dörfern meist auf Grund eines Ortsstatuts. Seit dem 1. Oktober 1883 besitzt das Fürstentum auch ein eigenes Institut für verwahrloste Kinder, genannt Karl-Marienhaus, es steht unter der Protektion des Fürsten Karl Günther und der Fürstin Marie und befindet sich in dem zur Schloßverwaltung gehörenden, von dem Fürsten zu diesem Zwecke überlassenen, mit hinreichendem Gartenareal versehenen neueingerichteten Palmenhause zu Ebeleben. Es zählt jetzt 32 Kinder (31 Knaben und 7 Mädchen) und hat unter der pflegenden und erziehenden Hand eines verheirateten Hausvaters und eines Gehilfen aus dem Neinstedter Brüderhause bisher einen erfreulichen Fortgang gehabt. Die Aufsicht führt ein Kuratorium, dessen Vorsitzender zugleich Vorsitzender des Landesvereins für innere Mission ist. Der Unterricht wird nach dem für die Volksschulen maßgebenden Lehrplan von dem Hausvater erteilt. Die spezielle Aufsicht über das Haus führt der Ortsgeistliche als Mitglied des Kuratoriums. Dem Anstaltsdirektor in Neinstedt steht die Inspektion über den Hausvater und den Gehilfen zu, und ist es überlassen, desfallsige Anträge bei dem Kuratorium zu stellen. Für jedes Kind ist ein jährliches Pflegegeld im Betrage von 200 Mark zu zahlen, und die Bezirke, aus denen die Kinder in das Rettungshaus eingeliefert werden, haben für Aufbringung desselben sowie für die erste Ausstattung der Pfleglinge zu sorgen. Die Mittel zur Unterhaltung des Instituts werden durch Zuschüsse aus den Vereinsmitteln für innere Mission und durch staatliche Unterstützung ergänzt. Durch das landesherrliche Gesetz vom 22. Mai 1883 ist die rechtliche Grundlage für die Anstalt gegeben.

In Sondershausen besteht als städtische Anstalt eine höhere Mädchenschule, diese wurde 1824 mit einer Klasse eröffnet und hat sich in gedeihlicher Fortentwickelung zu 6 Klassen mit gegenwärtig 153 Schülerinnen erweitert. Es unterrichten an der Schule 2 akademisch gebildete Lehrer, 3 Elementarlehrer, 3 für höhere Klassen geprüfte und 4 Handarbeitslehrerinnen. Ostern 1866 wurde im Anschluß an die höhere Bürgerschule für solche Mädchen, welche den Kursus in derselben vollständig absolviert oder auf anderem Wege einen gleichen Standpunkt ihrer Kenntnisse und Fertigkeiten erreicht haben, zur Weiterbildung eine Selekta gegründet, die in allmählicher Erweiterung zu zwei in den sprachlichen Disciplinen getrennten Klassen zugleich die Organisation eines Seminars für Lehrerinnen erhielt. Die Anstalt zählt jetzt 19 Schülerinnen, die von 7 Lehrern — darunter 2 Gymnasial- und 1 Realschullehrer — und 1 Lehrerin unterrichtet werden. Die Prüfung für das Lehramt an höheren und mittleren Mädchenschulen und an Volksschulen werden auf Grund eines Regulativs vom 15. September 1876 von einer Prü-

fungskommission unter dem Vorsitz eines Regierungskommissarius vorgenommen. Die erlangten Wahlfähigkeitszeugnisse haben nicht nur in dem Fürstentum Schwarzburg-Sondershausen, sondern auf Grund eines mit dem preußischen Unterrichtsminister getroffenen Übereinkommens vom 14. Februar 1877 auch im Königreich Preußen Gültigkeit. Die Anstalt wird von dem Direktor der höheren Mädchenschule geleitet und steht unter dem fürstlichen Ministerium.

Die 1857 in Arnstadt gegründete höhere Mädchenschule wurde nach wenigen Jahren ihres Bestehens wider aufgehoben, und das dort vorhandene Bedürfnis bisher durch Privatanstalten befriedigt. Endlich nach vieljährigen Verhandlungen ist es gelungen, wider eine städtische höhere Mädchenschule zu schaffen, und diese ist am 4. Mai 1885 mit 6 Klassen, von denen die unterste die Bestimmung einer Vorschule für Mädchen und Knaben hat, unter vorwiegender Benutzung bewährter Lehrkräfte eines bisherigen gleichzeitig aufgehobenen Privatinstituts ins Leben getreten. Die für die Organisation der Anstalt maßgebenden allgemeinen Gesichtspunkte enthält das landesherrliche Gesetz vom 6. Juli 1884, demgemäß den Gemeinden gestattet ist, Schulanstalten, deren Ziele über die der Volksschule hinausgehen, zu errichten, Bestimmungen über die Organisation solcher Anstalten, insbesondere über deren Vertretung und Beaufsichtigung, Anstellung und Besoldung der Lehrer, Schulgeld, Schulzucht und Schulversäumnisse durch Ortsstatute, welche der Bestätigung von seiten des Ministeriums bedürfen, zu treffen, die definitive Anstellung der Lehrer aber, sowie die Feststellung ihrer Besoldung an landesherrliche Genehmigung geknüpft ist, und über Ausübung des staatlichen Oberaufsichtsrechts landesherrliche Entschließung vorbehalten bleibt.

Alle öffentlichen Lehrer stehen in dem Rechtsverhältnisse der Staatsdiener auf Grund des Gesetzes über den Civilstaatsdienst vom 26. März 1850. Sie nehmen auch teil an der Beamten-Witwen- und Waisenkasse nach Maßgabe des Gesetzes vom 6. Juni 1883. Das Witwengeld beträgt, wenn der Tod des Mitglieds vor vollendetem elften Dienstjahre eingetreten ist $^{15}/_{180}$, für jedes nach vollendetem 10. Dienstjahre weiter zurückgelegte Dienstjahr $^{1}/_{180}$, im ganzen jedoch höchstens $^{45}/_{180}$ des Diensteinkommens, jedoch nie über 1600 Mark und nicht unter 160 Mark, das Waisengeld für Kinder, deren Mutter lebt und zur Zeit des Todes des Beamten bezugsberechtigt war, $^{1}/_{5}$ des Witwengeldes für jedes Kind, für jedes Kind, deren Mutter nicht mehr lebt, $^{1}/_{3}$ des Witwengeldes für jedes Kind — bis zum 21. Lebensjahre.

Die Volksschullehrer wurden früher auf den höheren Schulanstalten des Fürstentums zu Sondershausen, Arnstadt und Greußen gebildet, erst im Jahre 1844 wurde ein für sich bestehendes Landesseminar zu Sondershausen gegründet. Dasselbe steht unmittelbar unter dem Fürstlichen Ministerium, Abteilung für Kirchen- und Schulsachen. Der Lehrkursus ist dreijährig in zwei Klassen. Für die Seminaristen werden jährlich Unterstützungen im Betrage von 1200 Mark aus Staatsmitteln gewährt. Der Grad der Vorbildung, durch welchen die Aufnahme in das Landesseminar bedingt ist, findet sich in gedruckten Anforderungen an Präparanden vom Jahre 1862 festgestellt. Das Landesseminar ist ein Externat. Um den Seminaristen Gelegenheit in praktischen Übungen und zur Erlangung eines gewissen Grades von technischer Fertigkeit im Schulhalten zu geben, werden dieselben in einer mit dem Landesseminar verbundenen zweiklassigen Seminarschule planmäßig beschäftigt.

Ein vollständiger Nachweis über die Einrichtung des Landesseminars und der Seminarschule findet sich in der Schrift vom Seminardirektor Helmrich: „Das Fürstliche Landesseminar und die Seminarschule zu Sondershausen 1867".

Das Fürstentum hat als reine Staatsanstalten zwei Gymnasien und zwei Realschulen, bei der oben angegebenen Bevölkerung wol das höchste Maß an höheren Schulanstalten in ganz Deutschland. In der Stadt Arnstadt wurde die höhere Schule mit der Einführung der Reformation gegründet und bald darauf in die Räume des aufgehobenen Barfüßerklosters gelegt. Die Leitung der Anstalt und das Patronat ruhte ursprünglich in der Hand der städtischen Behörde, aber gegen Ende des dreißigjährigen

Krieges gieng die innere und äußere Leitung der Schule allmählich an die gräfliche Kanzlei und das Konsistorium über. Die Reihenfolge der Direktoren (anfangs Magistri genannt im Gegensatz zu den untergeordneten Lehrern oder den Gesellen) eröffnete M. Johann Andreä, ein Schüler Luthers. Unter den spätern Rektoren sind hervorzuheben M. Erasmus Hedenus, welcher die infolge der zu Arnstadt furchtbar wütenden Pest (1580 und 1581) und einer fast die ganze Stadt vernichtenden Feuersbrunst (1581) eingegangene Anstalt 1583 feierlich wider eröffnete und bis 1607 sehr geschickt leitete und organisierte, ferner M. Georg Meier, unter welchem öffentliche Disputationen eingerichtet und durch Schüler deutsche und lateinische Schauspiele auf dem Markte oder im Schlosse, später auch in einem eigenen Schultheater aufgeführt wurden, ferner M. Georg Großhain 1630 bis 1633 und M. Andreas Stechan 1633 bis 1671, unter deren Leitung das Lyceum Arnstadts unter den Gelehrtenschulen Thüringens wol die erste Stelle einnahm und von den entferntesten und berühmtesten Schulen Deutschlands Zöglinge herbeieilten, so daß die Zahl der Primaner sich meist auf 60 belief, darunter nicht wenige fahrende und irrende Schüler (vagantes, errones). Endlich verdienen noch genannt zu werden der gelehrte Rektor Treiber 1674 bis 1714, dessen Wirksamkeit, durch Konflikte mit dem Magistrat gehemmt, den sittlichen Verfall der Schule aufzuhalten nicht imstande war, und der hochgebildete Lindner 1765 bis 1811, unter dem das Arnstädter Lyceum wider zu großem Ansehen gelangte, und so hat dasselbe zu einem Gymnasium erhoben bis auf die neueste Zeit, nachdem es ganz aus dem frühern Verbande mit den Bürgerschulen getreten ist, unter mancherlei Schwankungen sich in Ehren behauptet. Es besteht an demselben noch das geistliche Ephorat, sonst ist es als reine Staatsanstalt, welche unter dem Ministerium für Kirchen- und Schulsachen steht, wesentlich ebenso organisiert wie das Gymnasium zu Sondershausen. Es vollendet seinen Kursus in sechs Klassen und zählt ca. 180 Schüler.

Das zweite Landesgymnasium hat in der Residenzstadt Sondershausen seinen Sitz und hat sich aus der Stadt- und Landschule heraus entwickelt, die schon vor der Zeit der Reformation bestanden zu haben scheint. Aus schwachen Anfängen erweiterte sich diese zu 6 Klassen mit einem Rektor, Konrektor, Subkonrektor, Stadtkantor, Oberkirchner und Unterkirchner. Unter den Rektoren war mancher tüchtige Mann, z. B. der als geehrter Dichter seiner Zeit bekannte (poeta laureatus) Matthäus Zimmermann, Ludwig Albrecht und Paul Fischer. Die Dotation der sechs Schulstellen rührt größtenteils von den Einkünften des 1592 säkularisierten berühmten Domstifts Jechaburg her. Die Stadt- und Landschule hatte eine schwierige Aufgabe; sie sollte Volks-, Bürger-, Gelehrtenschule und Seminar sein; während sich in ihren unteren Klassen die gesamte männliche Jugend der Stadt aus allen Ständen zusammendrängte und aus der vierten und fünften Klasse die meisten Schüler nach ihrer Konfirmation entlassen wurden, hatten es die oberen Klassen mit der Vorbereitung derer zu thun, die sich dem Volksschuldienst oder den Wissenschaften widmen wollten. Um längst gefühlten Mängeln abzuhelfen, wurde 1829 die Bürgerschule von der Gelehrtenschule getrennt, und während von nun an die drei untern Klassen mit drei Lehrern die Bürgerschule bildeten, so wurden die drei obern Klassen unter Hinzufügung einer vierten (später einer fünften und sechsten Klasse) zum Gymnasium umgestaltet. Dasselbe fand, nachdem das geistliche Ephorat aufgehoben worden war, durch das Regulativ für die Maturitätsprüfung von 1837 und 1875, durch die Schulgesetze von 1842, durch die Konferenz- und Ordinariatsordnung von 1851 und durch eine ausführliche Lehrverfassung von 1854 seinen innern Ausbau. Die Zahl der Schüler beläuft sich gegenwärtig auf 180. Wie in Sondershausen und Arnstadt, bestand auch in Greußen eine Stadt- und Landschule, welche ebenfalls die dreifache Aufgabe einer Bürgerschule, eines Seminars und einer Gelehrtenschule hatte. Gering dotiert fristete sie unter Rektoren, unter denen der berühmte Geograph Cannabich hervorzuheben ist, lange ihr ärmliches Dasein und ist jetzt in ihren untern Klassen bloße Volksschule, während sie in den obern Klassen das Ziel einer Mittelschule anstrebt.

Ferner bestand bis zum Jahre 1829 zu Ebeleben eine Stiftsschule, welche einen

Teil ihrer Schüler auch bis zur Universität vorbereitete. Sie wurde 1552 gegründet und aus dem 1551 aufgehobenen Nonnenkloster in Marksußra bei Ebeleben dotiert und hatte 10 Knaben frei zu unterhalten und zu bilden. Unter den Rektoren findet sich der berühmte Geschichtsforscher Paulus Jovius 1616 bis 1633, eigentlich Paul Götze aus Themar in Franken. Er latinisierte seinen Namen mit Rücksicht auf den 1552 verstorbenen berühmten italienischen Geschichtsschreiber gleichen Namens. Sein berühmtes Werk Chronicon Schwarzburgicum ist Hauptquelle der Schwarzburgischen Geschichte.

Das Realschulwesen im Fürstentum datiert vom Jahre 1835, in welchem zunächst eine Realklasse im Anschluß an das Gymnasium zu Sondershausen errichtet wurde; diese erweiterte sich dem Bedürfnisse entsprechend bis 1842 zu 4 Klassen und wurde nun von dem Gymnasium als selbständige Anstalt abgesondert. Bald erhielt sie auch eine 5. und 6. Klasse und wurde 1850 zur förmlichen Staatsanstalt erklärt. Durch ein Regulativ für die Maturitätsprüfung von 1856 wird das Ziel der Anstalt näher festgestellt. Sie hat sich jetzt zu 8 Klassen einschließlich einer dreiklassigen Elementarschule erweitert und wurde so organisiert, daß sie den Anforderungen einer Realschule zweiter Ordnung entspricht. Sie zählt ca. 240 Schüler.

Die Realschule in Arnstadt wurde 1857 als Staatsanstalt gegründet und allmählich zu 6 Klassen erweitert und so eingerichtet, daß sie als eine Realschule zweiter Ordnung anerkannt wurde. Im Schuljahr 1885/86 wurde sie von 117 Schülern besucht. Die Maturitätsprüfungen werden nach dem oben erwähnten Regulativ für die Realschule in Sondershausen unter der Leitung des geistlichen Ephorus, welcher der ständige Kommissar des fürstlichen Ministeriums in Sachen des höheren Schulwesens zu Arnstadt ist, vorgenommen.

Der Fortbestand der höheren Staatsschulanstalten des Landes ist durch eine hochherzige Stiftung des jetzt regierenden Fürsten gesichert. Durch Gesetz vom 15. Juni 1883 ist derselben ein Kapitalbetrag von 900 000 Mark als dauernde und unwiderrufliche Schenkung des Staats aus den Mitteln der Kriegskostenentschädigung überwiesen, und der jährliche Zinsabwurf soll zur teilweisen Bestreitung des Aufwandes für die beiden Gymnasien und Realschulen des Fürstentums zu gleichen Teilen verwendet werden. Ferner soll von dem Zeitpunkte ab, zu welchem der zur Regierung berufene Mannsstamm aussterben sollte, von seiten des Kammergutes derselben Stiftung eine unwiderrufliche Jahresrente von 300 000 Mark zufließen, die in erster Reihe zur Deckung des verbleibenden Unterhaltungsaufwandes für die bezeichneten vier Schulanstalten und des Landesseminars, in zweiter Reihe bis zu einem Jahresbetrage von 30 000 Mark zu den Gehaltsbezügen der Geistlichen, von 60 000 Mark zu den Gehaltsbezügen der Volksschullehrer und in dritter Reihe für sonstige kirchliche und Schul- oder für andere öffentliche Zwecke zu verwenden ist. **Dr. W. Kieser.**

**Schweden** siehe Skandinavien.

**Schweiz.** Unterrichts- und Erziehungsanstalten. Allgemeine Quellen: Die Rechenschaftsberichte der Regierungsräte, Direktionen des Erziehungswesens u. s. w. an die Großen Räte der einzelnen Kantone. — Die Verhandlungen der schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft. — Franscini: Neue Statistik der Schweiz. Bern 1848. Archiv für schweizerische Statistik. Der Geschichtsfreund. Das Erziehungswesen der Schweiz von Grunholzer und Mann. 1. Band 1854. v. Wessenberg: Die Elementarbildung des Volkes. Zürich 1814. Henne-Amrhyn: Geschichte des schweizerischen Volkes und seiner Kultur. 3 Bände 1865. Die Schweizerische Lehrerzeitung, Organ des schweizerischen Lehrervereins. Der Schulfreund. Die Pädagogische Revue von Mager. Lübens Jahresberichte seit 1858. Die Berichte über den schweizerischen Lehrerverein seit 1858. Jahreshefte des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer. Die schweizerischen Armenschulen von J. K. Zellweger. Das Unterrichtswesen der Schweiz von Adolf Beer, Wien 1868. Le conservateur suisse, tome IV. Lausanne 1814.

J. J. Schlegel: Die schweizerischen Lehrerbildungsanstalten, 1874. Dr. Hermann Kinkelin: Statistik des Unterrichtswesens in der Schweiz, 1873. Birmann: Die Primarschulen der Schweiz, 1875. Artikel 27 der Bundesverfassung und der Primarunterricht in der Schweiz. Bericht an den schweizerischen Bundesrat vom eidgenössischen Departement des Innern, Bern 1878. Karl Grob: Statistik über das Unterrichtswesen in der Schweiz, im J. 1881; VII Teile. — Professor Otto Hunziker: Geschichte der schweizerischen Volksschule. 3 Bde. Hunziker und Koller: Schweizerisches Schularchiv von 1880 an.

Es giebt kein gemeinsames schweizerisches Schulwesen. Die alte Schweiz der 13 Orte bildete wol das bunteste republikanische Staatengebilde der Welt. Demokratische und aristokratische, herrschende, zugewandte und unterworfene Kantone waren in einem lockeren Verbande bei einander ohne Gemeinschaft der Verfassung und des Rechts, der Sprache und der Bekenntnisse. An ihrer Spitze sah man zwar eine Tagsatzung, aber diese beschloß nur in politischen Dingen und bildete nur ein äußerliches Band, das zudem in der Eidgenossenschaft oft bloß soweit Beachtung genoß, als dem einzelnen selbständigen Kantone zusagte; so groß war die Eifersucht, mit der jeder dieser kleinen Staaten seine eigene Machtherrlichkeit hütete oder seine eigene Art und Besonderheit festhielt. Vorörtliche Vorschriften über innere Angelegenheiten wurden deshalb fast nie erlassen; jeder Kanton und in demselben jede Gemeinde mußte am besten wissen, was ihnen zukomme und was sie thun wollen. Nun aber gehört die Schule zu den innersten Angelegenheiten und deshalb ließ man sich im einzelnen Kanton in dieselbe von außen her am allerwenigsten hineinregieren. Jeder Stand in der Eidgenossenschaft hielt es also mit dem Schulwesen in seinem Kanton, wie ihm gutdünkte, und so hat sich dasselbe bis ins 19. Jahrhundert herein an dem einen Orte auf die manigfaltigste Weise entwickelt, an dem andern gar nicht, weil es hier für eine gleichgültige, dort für eine höchst notwendige Sache galt. In den staatlichen Umwälzungen des Jahres 1830 erkämpfte die liberale Partei in vielen Kantonen die Anerkennung der Volkssouveränität, eine politische Entwickelung, an welche sich sofort ein lebhaftes Ringen für Volksbildung anschloß. Man fühlte, daß die neuen politischen Freiheiten nur dann der Volkswolfahrt nütze sein könnten, wenn dem Volke selbst eine vermehrte, d. h. umfassendere und gründlichere Bildung als zuvor zu teil würde. Es erwachte alsbald in einem großen Teil der aufgeregten Gemüter ein schulfreundlicher und zugleich opferfreudiger Sinn, der in Schulbehörden, Lehrern und Schülern einen ganz neuen Geist einführte. In den liberalen Kantonen rief derselbe eine erhebende Erscheinung hervor, eine schwungvolle Periode der Schulverbesserung; in den andern kam es doch zu kleinen Fortschritten; allenthalben freilich blieb das Schulwesen ausschließlich Sache der souveränen Gemeinden und der einzelnen Kantone. Im J. 1847 hat die neue Schweiz ein enger anliegendes nationales Band um diese 22, genauer 25 politischen Individuen geschlungen. Aber dadurch ist eigentlich nur dem Auslande gegenüber eine festere Staatseinheit hergestellt worden; nach innen hat die uralte politische, kirchliche, soziale Eigenart der einzelnen Bundesglieder fortbestanden, vielleicht an manchen Orten entschiedener als zuvor, weil man sich ihrer jetzt mehr bewußt wurde, als früher. Demgemäß nahm auch die neue Centralgewalt, die schweizerische Bundesregierung, vom Schulwesen des Landes nur so viel zu eigenen Handen, als durch die Rücksicht auf das Staatsinteresse unabweislich geboten war, nämlich die Schöpfung des eidgenössischen Polytechnikums in Zürich und die Ausschließung des Jesuitenordens und der mit ihm affiliirten Gesellschaften aus jeglichem Teile der Schweiz, beide Werke gleich notwendig und gleich ersprießlich für das allgemeine Beste. Alles übrige überließ sie den einzelnen Kantonen, weil jedes weitere Centralisieren zunächst nur Unsegen gebracht hätte. In den zwei folgenden Jahrzehnten äußerte sich seitens der Lehrer und wol auch einzelner Erziehungsbehörden manchmal das Verlangen nach eidgenössischer einheitlicher Schulorganisation oder derartigen Organismen, aber es konnte von alledem nichts zuwege gebracht, auch keine eidgenössische Hochschule geschaffen

werden, viel weniger ein eidgenössisches Lehrerseminar. Es waren und blieben eben die Boden-, Landwirtschafts- und Industrieverhältnisse des Gesamtvaterlandes höchst manigfaltig, die Bildungsgrade und Bildungsbedürfnisse der städtischen und ländlichen Bevölkerungen, der neueren und der Urkantone höchst verschieden. Welch gewaltige Trennungsschranken errichten sodann die Stammes-Eigentümlichkeiten mit den Unterschieden in Konfessionen und Sprachen! Alle diese Stücke aber, die durchs ganze Land hin in reichster Fülle wuchern, freilich auch reichstes Leben erzeugen, sind historisch gegebene und berechtigte Faktoren, die ein nationaler Sinn zäh festhält und nach allen Seiten zur Geltung bringt, folglich auch der Schule gegenüber. Das hat er diese ganze Zeit über auch gethan und unverdrossen seine Ansprüche gemacht, die alle, wenn nicht auf Befriedigung, so doch auf Berücksichtigung lauteten. Aber ebenso scharf betonten auch immer wider die Liberalen der leitenden Kantone, die neue politische und Kulturentwickelung des Schweizervolks sei so lange in Frage gestellt, die nationale Einigung der Eidgenossen so lange nicht wahrhaft zu vollziehen, so lange der bewußte Widerstand der Römisch-gesinnten und der Altkonservativen gegen eine einheitliche Neugestaltung der Volksschule nicht gebrochen sei. Daher jener fast endlose Kampf um die Schule, der in den 50er Jahren in den Kantonen begann, jenes ruhe- und oft auch fruchtlose Streben nach Besserung des Schulwesens. Trat doch Eins darin stets zu Tage, das nämlich, daß die schweizerische Volksschule ihre feste Grundlage von 1830 her sich erhalten hatte, daß das Schulwesen in allen Kantonen der staatlichen Regelung unterworfen und daß die allgemeine Schulpflicht unangetastet blieb. Widerum konnte man sehen, daß besonders durch die treffliche Haltung des schweizerischen Lehrervereins dem kantonalen Sichabschließen gewehrt und durch manchen erleuchteten Mann das Streben nach Einheit lebendig erhalten wurde. So bedurfte es im Jahre 1870 nur jener beiden Anstöße von außen, und die Träger des alten eidgenössischen Einheitsgedankens traten von neuem auf den Plan und zwar ebenso stürmisch als zahlreich: Das Deutsche Reich war ja nach gewaltigem Ringen wider aufgerichtet worden, und in der Schweiz hat man diese herrliche That wie der maßvollen Weisheit des siegreichen Kaisers und dem kraftvollen Walten seines großen Kanzlers so auch den gut geschulten und trefflich geleiteten Heeren zugeschrieben. Zuvor schon hatte man in Rom die Erklärung der päpstlichen Unfehlbarkeit verkündigt und sogleich Hand angelegt, überall eine stramme katholische Hierarchie einzuführen. Wie wir Deutschen, sahen auch die Schweizer die offenbare Gefahr, die von dieser Seite drohte und sofort stand ihr Entschluß fest, dieser Kirche die ausschließliche geistige Erziehung der Jugend nicht zu überlassen. Sofort auch war ihnen klar: Wir gewinnen anders nicht die nötige Widerstandsfähigkeit und die erforderliche dauernde Kraft, um unsrer Eidgenossenschaft das äußere ehrenvolle Bestehen zu sichern, als wenn wir alle Kantone in nationaler und geistiger, in militärischer und politischer Beziehung noch fester als seither zu einer Einheit zusammenschließen; wir können auch unsrem Volke seine eigene geistige und freie Entwickelung nur dann gewährleisten, wenn unsre Regierungen für eine tüchtige geistige und körperliche Erziehung der Jugend, für die Hebung der allgemeinen Bildung unsres Volks selber eintreten. Die große Mehrzahl der Eidgenossen begriff diese neuen nationalen Ziele und Aufgaben, und stark und immer stärker vernahm man ihren Ruf nach Revision des Bundes von 1847, und, in ihr eingeschlossen, das lebhafteste Begehren, daß der Primarunterricht nicht länger in der Kompetenz der Kantone verbleibe, daß das ganze vaterländische Schulwesen einheitlicher gestaltet werden müsse. Was diese Rufe eigentlich bezweckten, verstanden die Römischen alsbald. Weil sie aber entfernt nicht gewillt waren, weitere Machtverluste zu erleiden, so verlangte ein Piusverein noch 1870 frischweg vollkommene Lehr- und Lernfreiheit ohne Schulzwang, und Lehrerpatente nur für Staatsschulen. Daneben begehrten rührige Ultramontane aus Freiburger und Schwyzer Kreisen unbedingte Freiheit der Familienväter und Souveränetät der Kantone in Fragen der Erziehung und der Schule auf allen Stufen des Unterrichts, und außerdem Zulassung der religiösen Körperschaften in die Schulanstalten. Diese Angriffe

wurden mit kräftigen Gegenstößen abgewehrt. In dem nun heiß entbrennenden Kampf um die Schule drangen die Liberalen mit ganzer Entschiedenheit auf Erlassung eines Bundesgesetzes, das nicht nur ein Minimum der Schulpflichtigkeit und des Lehrziels für die Volksschule, sondern auch die Gründung schweizerischer (nicht kantonaler) Volksschullehrerseminare bringe. Es genügt durchaus nicht, sprachen sie, daß der Bund wie seither nur um das höhere eidgenössische Schulwesen sich kümmere, er muß sich auch jener 8000 Volksschulen mit ihren 500 000 Schülern annehmen und in Fragen der Volkserziehung das maßgebende Wort führen. Er darf fernerhin nicht gestatten, daß die Jugend unsres Volks in den verschiedenen Kantonen nach verschiedenen Seiten hin auseinandergeführt werde, sondern er muß dafür sorgen, daß diese Jugend in allen Teilen des Vaterlandes, sowol der eigenen Wolfahrt wegen als besonders auch aus Rücksicht auf den ihr obliegenden Militärdienst, eine gleichmäßige und tüchtige Durchbildung erhalte. — Im Dezember 1871 wurden nun, diesem letzteren Verlangen entsprechend, in den Verhandlungen des Nationalrats über Revision der Bundesverfassung folgende 4 Hauptforderungen für die Neugestaltung der Schule ausgesprochen: der Schulzwang, die Unentgeltlichkeit, die Weltlichkeit des Unterrichts und ein Minimum der Leistungen in der Primarschule. Der Ständerat lehnte aber mit 25 gegen 15 Stimmen diesen ganzen Artikel 27 für die neue Bundesverfassung ab. Erst später erfolgte eine Einigung der beiden Räte auf Schulzwang, Unentgeltlichkeit (mit einer Übergangsfrist von 5 Jahren) und dem Minimum; ein mühsam erzieltes Resultat, welches gleichwol am 12. Mai 1872 vom Volk und den Kantonen verworfen wurde. — Weil indes die öffentliche Meinung nicht zur Ruhe kam, sondern ihr Wille sich von neuem und heftiger geltend machte, weil die Gährung dort im römischen Lager, und die Beunruhigung hier bei den Liberalen, und mehr und mehr zu Macht strebenden Radikalen zusehends wuchs, so entbrannte der Kampf um Kirche und Schule aufs neue. Beide sollten national bleiben oder werden. Die kirchlichen Kämpfe nötigten die nationalgesinnten schweizerischen Staatsmänner zur Entsetzung des Bischofs Lachat von Solothurn, zur Verbannung des Priesters Mermileos aus Genf und zur Gründung der national-katholischen Kirche; der Kampf um die Schule aber führte auf dem Solothurner Volkstag am 15. Juni 1873 zu der einhelligen Forderung der obligatorischen, unentgeltlichen und weltlichen Volksschule. Nun traten auch die schweizerischen Räte von neuem in Thätigkeit und endlich, den 31. Januar 1874, wurde dieselbe mit Erfolg gekrönt und ihr Verfassungsentwurf des neuen Bundes von 340 gegen 198 Stimmen, von 14½ Kantonen gegen 7½ angenommen. Jener Artikel 27 lautet nun so: Der Bund ist befugt, außer der bestehenden polytechnischen Schule eine Universität und andere höhere Anstalten zu errichten oder solche Anstalten zu unterstützen. Die Kantone sorgen für genügenden Primarunterricht, welcher ausschließlich unter staatlicher Leitung stehen soll. Derselbe ist obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich. (Für Letzteres eine Frist von 5 Jahren.) Die öffentlichen Schulen sollen von den Angehörigen aller Bekenntnisse, ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden können. Gegen Kantone, welche diesen Verpflichtungen nicht nachkommen, wird der Bund die nötigen Verfügungen treffen. Art. 49 sodann setzt fest, daß über die religiöse Erziehung der Kinder bis zum erfüllten 16. Lebensjahre der Vater oder der Vormund zu verfügen hat. Art. 51 endlich erneuert das Verbot, wonach Jesuiten und die ihnen affiliirten Gesellschaften aus der Schweiz und aus jeder Wirksamkeit in Kirche und Schule ausgeschlossen bleiben, ein Verbot, das durch Bundesbeschluß auch auf andre geistliche Orden ausgedehnt werden kann, deren Wirksamkeit staatsgefährlich ist oder den Frieden der Konfessionen stört. — Unter Beseitigung aller Ansprüche der vatikanisch Gesinnten hat demzufolge jetzt der Bund das Oberaufsichtsrecht über alle schweizerischen Volksschulen erlangt, auch das Recht, maßgebende Forderungen an die Kantone zu stellen, nach welchen der Unterricht unter staatlicher Leitung genügend, obligatorisch, unentgeltlich und konfessionslos sein soll, und es ist offenbar, daß die alte

Unabhängigkeit und Sonderentwickelung der einzelnen Kantone im Volksschulwesen fernerhin nicht mehr fortdauern kann. Gleichwol ist nicht zu übersehen, daß dem Bunde die einheitliche Leitung und die Führung zur positiven Weiterentwickelung der Volksschule doch nicht zusteht. Da nämlich die Leitung des Primarunterrichts von seiten des Bundes nicht zentralisiert werden darf, sondern der Obsorge der Kantone überlassen bleibt, und da ein Teil der allgemein gültigen Bestimmungen über den Charakter dieser neuen schweizerischen Volksschule von sehr elastischer Natur ist, so bleibt das Eingreifen des Bundes vielfach schwierig und undurchführbar. In der That, ohne daß man sich fragt, nach welchen allgemeinen Grundsätzen hat er zu verfahren, stößt man schon auf viele unerledigte Fragen praktischer Art. Darf der Bund z. B. aus dem Recht der Oberaufsicht auch das der Gesetzgebung ableiten? darf er eidgenössische Volksschulinspektoren ernennen? darf er den Kantonen Aufgaben bezeichnen, Ratschläge erteilen? darf er die Initiative zu Organisationen ergreifen? dürfen da und dort in den leitenden Behörden auch Geistliche sein? u. s. w. Man sieht, die Bundesregierung muß in den zu ergreifenden Maßregeln mit der äußersten Vorsicht auftreten. Durch direktes Einmischen werden leicht berechtigte kantonale Verhältnisse oder Anschauungen verletzt oder heikle Fragen aufgeweckt. Mit Recht zieht sie daher vor, durch wolwollendes Zusammengehen mit den einzelnen Kantonsregierungen ihrer Aufgabe nachzukommen. Im übrigen hat sie aber doch einige feste Punkte gefunden, wo sie ihre Hebel mit Erfolg ansetzen konnte, um so mittelbar ihre Kompetenz in Volksschulsachen zu bekräftigen. Der erste fand sich in den eidgenössischen Rekrutenprüfungen. Die Bundesregierung hat nämlich, um zu einer strammeren Heerverfassung zu gelangen, eine neue Militärorganisation, und durch das eidgenössische Regulativ vom 28. Sept. 1875 in allen Kantonen die pädagogischen Rekrutenprüfungen eingeführt. In denselben muß jeder Rekrut von einem Examinator seiner Muttersprache geprüft werden, und zwar im Lesen, Diktierschreiben, Aufsatz, Rechnen mit den vier Spezies, und in schweizerischer Vaterlandskunde. Der Rekrut nun, welcher in mehr als einem Fach eine schlechte Note hat, hat während seiner 6—8 wöchentlichen Rekrutenzeit im Schreiben, Lesen und Rechnen eine Nachschule durchzumachen. Obschon in den seit etwa 8 Jahren gewonnenen Prüfungsergebnissen kaum der richtige Maßstab für die allgemeine schweizerische Volksbildung gefunden werden kann, auch die großen Schwankungen in den bisherigen Rangnummern die Zuverlässigkeit der Ergebnisse, sowie die innere Richtigkeit des Prüfungsverfahrens in ein zweifelhaftes Licht stellen, so haben doch diese Ergebnisse und Lokationen u. a. die heilsame Wirkung ausgeübt, daß man selbst in den zurückgebliebenen Kantonen den Primarunterricht allmählich besser zu gestalten und zu einem genügenden zu machen sucht. Dazu ist freilich Grund vorhanden: Denn während seit 1875 Baselstadt, Genf, Thurgau, Zürich, Schaffhausen immer mit Ehren an der Spitze standen, hatten 1877 von den geprüften Militärpflichtigen im Kanton Freiburg 16,5 % alle Schulbildung eingebüßt, in Schwyz 17 %, in Appenzell J. Rh. 21,3 %, im Wallis 26,6 % und in Uri 34,7 %. — An diese Maßregel der Rekrutenprüfungen schloß die Bundesregierung den 13. Sept. 1878 eine andere, sofern sie auf Antrag des Militärdepartements die Einführung des Turnunterrichts für die Knaben vom 10.—15. Altersjahr anordnete. Mit dem 1. Mai 1879 sollte die Ausführung beginnen; die Schüler des 10., 11. und 12. Jahres bilden die Unterstufe mit 2 Wochenstunden, im Minimum mit 60 Stunden im Schuljahr; die Schulen des 13., 14. und 15. Jahrs stellen die Oberstufe dar und erhalten $1\frac{1}{2}$—2 Wochenstunden. Das Turnen soll also 6 Jahre lang ein obligatorisches Schulfach sein und nach der „Turnschule für den militärischen Vorunterricht der schweizerischen Jugend vom 10.—20. Jahr" erteilt werden. Auch in allen kantonalen Lehrerbildungsanstalten sollte die Verordnung mit dem obigen Termin ins Leben treten und das Turnen als obligatorisches Fach gelten. Freilich wurde bis jetzt auch auf diesem Gebiet den trefflichen Absichten und Bemühungen des Bundesrats noch zu wenig entsprochen. Die Visitation des Turnunterrichts nämlich, welche diese Behörde

im J. 1883 in 15 von den 20 Seminarien vornehmen ließ, hat gezeigt, daß in dreien keine hinreichende Stundenzahl für das Fach ausgesetzt ist und daß überhaupt in der Schweiz die turnerische Ausbildung einer großen Anzahl von Lehrern ungenügend erscheint. Dazu kommt, daß in vielen Gegenden nur die Primarschüler obligatorisches Turnen treiben, die Sekundarschüler jedoch, laut Volksbeschluß, das Fach fakultativ pflegen können. — Viele waren mit diesen Früchten des Art. 27 nicht zufrieden, und nannten aufs neue die Bestimmungen desselben durchaus unbrauchbar; die matteren Kantone müßten durchaus rascher vorwärts gebracht werden; eine sichere und gleichmäßigere Entwickelung des vaterländischen Volksschulwesens könne nur dadurch zu stande kommen, daß man ein eidgenössisches Schulgesetz schaffe. Bundesrath Droz hatte indes schon 1876 erklärt, ein solches könne nur dann auf Aufnahme rechnen, wenn man den Kantonen im Rahmen der Bundesverfassung volle Freiheit des Handelns lasse, und ja nicht dahin ziele, Schulbehörden und Bevölkerungen unter ein bureaukratisches Regiment zu bringen, das Einzelheiten vorschreibe. Dessenungeachtet traten die Bemühungen um ein eidgenössisches Volksschulgesetz mehr und mehr in den Vordergrund. Im Jahre 1881 war eigentlich Bundesrat Schenk die Seele derselben. Der Art. 27 wurde allseitig erörtert, auch ein vollständiges Schulprogramm entworfen. Auf Grund desselben setzte der Nationalrat den 28. April 1882 mit 86 gegen 30 Stimmen es durch, daß zur vollständigen Vollziehung des Art. 27 durch das Departement des Innern die nötigen Erhebungen über das Schulwesen der Kantone zu machen seien. Um diese Aufgabe zu erfüllen, werde ein eigener Erziehungssekretär ernannt, der die Materialien sammle und aus ihnen ein eidgenössisches Schulgesetz vorbereite. Diesem Beschlusse stimmte der Ständerat am 14. Juni mit 22 gegen 19 Stimmen bei. Aber scharf und immer schärfer traten nun wider die Gegensätze der politischen und kirchlichen Richtungen hervor. Die Ultramontanen wollten weder Untersuchung noch Erziehungssekretär, der Bundesrat und die Radikalen wirkten für beide in der Bundesversammlung und in der Presse und beleuchteten unermüdet die Prinzipien des Art. 27, die Aufgaben und Ziele der Bundesschulgesetzgebung. Allmählich stellten sich viele Orthodoxe und auch manche Liberale an die Seite der Ultramontanen und so kam es nach erbitterten Verhandlungen in den Versammlungen und den öffentlichen Blättern zum Referendum und dieses verwarf am 26. Nov. 1882 mit $^2/_3$ Mehrheit die Beschlüsse der Bundesbehörden: die Ultramontanen wollten überhaupt kein eidgenössisches Gesetz, am wenigsten eines auf Grund des Art. 27, die Liberalen keines, weil sie fürchteten, es müsse durch ein solches die Selbständigkeit und Selbstthätigkeit jedenfalls geschädigt werden; die große Menge des Volks endlich wies den Unterrichtsminister ab, nicht bloß weil es kein weiteres Eingreifen in die Schulen des einzelnen Kantons dulden mochte, sondern auch im Gefühl dessen, daß die radikalen Stimmführer und Kantonshäupter mit ihm an ein Ziel gelangen wollten, welches demselben nicht als heilsam und erwünscht erschien; früher sei man, hieß es, von den principes de la démocratie et du christianisme ausgegangen, jetzt begnüge man sich mit dem ersteren. —

Seit dieser Zeit entfaltet der Bundesrat eine höchst fruchtbare Thätigkeit für das gewerbliche Bildungswesen. Daß es in einzelnen Kantonen vorzügliche Leistungen aufweisen könne, zeigte die schweizerische Landes- und Schulausstellung des J. 1883 aufs schönste. Aber der Bundesrat nahm gerade von da aus die Gelegenheit war, eine wichtige Schulfrage um die andere ersprießlich zu behandeln. Weil er erkannt hatte, wie notwendig es sei, die gewerbliche Bildung (neben der allgemeinen Fortbildung) zu fördern, damit die Schweizer mehr und mehr im Stande seien, die Konkurrenz mit den Nachbarn zu bestehen, bot er Bundesmitwirkung an und brachte bald Bundeshilfe. Dieselbe sollte all dem zu gute kommen, was jetzt schon in den einzelnen Kantonen gesund und lebenskräftig vorhanden ist, aber an andern Orten das Erforderliche ins Leben rufen. So reichte nun der Bund schon 1884 an 43 Anstalten in 12 Kantonen zusammen 42 600 Fr. und nahm für 1885 einen Kredit von 150 000 Fr. in das eid-

genössische Budget, um an Handwerkerschulen, gewerbliche Fortbildungs- und Zeichenschulen, an technische Anstalten, Kunst- und Fachschulen Beiträge reichen zu können. Ferner richtete er seine Bemühung auf Hebung des Zeichenunterrichts überhaupt, auf die Ausbildung von Zeichenlehrern, Fachlehrern, Fachinspektoren und es ist kein Zweifel, daß seinen Bemühungen in Bälde auch vermehrte Leistungen der mancherlei Anstalten entsprechen werden. — Diese kräftigen Einwirkungen der Bundesbehörden gewähren außerdem die Aussicht, mit der Zeit werde man doch einem solchen einheitlichen Schulwesen näher rücken, daß eine eidgenössische Oberschulbehörde geschaffen werde, und mit ihr eine Organisation des gesamten Schulwesens, gemeinsame Schulgesetzgebung gleiche Aufsicht und Kontrolle, einerlei Verhältnis der Schule zur Kirche, ähnliche oder gleiche Lehrmittel, einheitliche Lehrerbildung sich anbahnen. Zunächst freilich hat man sich im Interesse der Schulen noch immer vor unnötiger Centralisation und Uniformierung zu hüten, man thut genug, wenn man durch die ganze Eidgenossenschaft hin mit immer neuen Kräften auf allgemeinere Anerkennung und Annahme der Grundprincipien eines guten Schulwesens hinarbeitet, im übrigen aber die Schulverhältnisse da und dort entwickeln hilft, wie es für Land und Leute heilsam und für das Gesamtvaterland notwendig ist. —

Es giebt also trotz aller Fortschritte noch kein gemeinsames, wirklich einheitliches schweizerisches Schulwesen, sondern wir haben ein zürcherisches, bernisches, waadtländisches u. s. w. und wer das eine kennt, weiß damit noch immer oft gar wenig vom andern; ja, wie jeder Kanton der Eidgenossenschaft nur sich selbst gleicht, so auch jedes der 25 Schulwesen. So ungleich jedoch die schweizerische Schule gestaltet bleibt, so finden wir sie gleichwol in vielen Kantonen so entwickelt, daß es dem ganzen Lande zur Ehre gereicht. Nirgends in ganz Europa trifft man Leute, welche trotz ihrer sparsamen Art so große Summen für den öffentlichen Unterricht reichen, nirgends in der ganzen Welt einen Staat, der ein solches Ausgabenbudget für sein Schulwesen zeigen kann. Groß ist freilich die Mühe, besonders für einen Nichtschweizer, dieses Schul- und Erziehungswesen anschaulich darzustellen, aber lebhaft ist auch die Freude des Schulmanns an dem Reichtum der manigfaltigsten pädagogischen Interessen, der hier zu Tage tritt.

Die nun folgende Darstellung ruht auf dem Grund fortgesetzter eigener Anschauung, im Lande selbst gemachter Erfahrungen und einer so zu sagen unendlichen Fülle schriftlichen, meistens amtlichen Materials. Damit sie jedoch nicht in ungemessene Breite verlaufe, und damit auch jegliche nutzlose Widerholung unterbleibe, soll der pädagogische Musterkanton Zürich in gleichmäßiger Vollständigkeit gezeichnet, bei jedem folgenden Kanton kürzer verfahren und nur das hervorgehoben oder in ausführlicherer Beschreibung vorgelegt werden, was ein wesentlicher Zug des ganzen oder des einzelnen Bildes ist und bleibendes Interesse für den Schulmann hat. Demzufolge erscheint, unter Einhaltung der gebräuchlichen poliiischen Lokation der Kantone 1) Zürich (und dabei besonders eine Schulentwickelung, wie die Reformation sie schuf; das schweizerische Schulwesen während der centralisierenden Helvetik; die neue Volksschule; die Synode); 2) Bern (das Volksschulwesen unter der Aristokratie); 3) Luzern; 4) Uri; 5) Schwyz (die Klosterschule der Benediktiner); 6) Obwalden; 7) Unterwalden; 8) Glarus; 9) Zug; 10) Freiburg (Kollegium im 16. Jahrhundert, Girard); 11) Solothurn; 12) Basel (Gymnasium, die gemeinnützige Gesellschaft); 13) Baselland; 14) Schaffhausen; 15) Appenzell A. Rh.; 16) Appenzell J. Rh.; 17) St. Gallen (das paritätische Schulwesen); 18) Graubünden; 19) Aargau (die Kantonsschule, die Kadetten); 20) Thurgau (Wehrlis Seminar); 21) Tessin; 22) Waadt (Volksschulwesen eines unterjochten Kantons); 23) Wallis; 24) Neuenburg; 25) Genf.

1) Der Kanton **Zürich** (1724 qkm), im Osten der schweizerischen Hochebene gelegen, ist der Wohnplatz eines kräftigen alemannischen Menschenschlags (1880 317576 E.); Ackerbau und Gewerbe, Fabrikindustrie in den Städten und einer bedeutenden Anzahl städteähnlicher Dörfer, und lebhafter Handel nähren eine dichtgedrängte Bevölkerung, der

sie großen Wolstand, regen Gemeingeist und ein starkes Selbstgefühl verleihen. Durch ihre Lage begünstigt, durch Aufnahme der Reformation geistig und sittlich gekräftigt, wurde die Hauptstadt dieses Kantons, der schon 1351 in den Bund der Eidgenossen trat, neben Bern und Basel, Genf und Lausanne, zu einem der 5 Mittelpunkte schweizerischer Kultur. An Geist und Kraft, an Bildungssinn und reichen Mitteln hat es der Stadt nie gefehlt. Der Adel sowol als die vornehmen bürgerlichen Geschlechter führten ein kräftiges Regiment, dem Frieden und friedlichen Erwerb durch Gewerbs- und Handelsfleiß mehr zugewandt als das gestrenge kriegerische bernische Patriziat, und doch auch den wissenschaftlichen Bestrebungen und der Schulbildung ergeben wie das vielfach wesensverwandte Basel. In diese ihre Charaktereigentümlichkeit hat die Hauptstadt allmählich den ganzen Kanton hineingezogen. In ihm hat der große demokratische Umschwung der Schweiz in den Jahren 1830 und 31 seinen kräftigen Anfang genommen und seitdem ist er der Vorort der Schweiz auch in ihrer edelsten und höchsten Aufgabe, der Jugend- und Volkserziehung geworden, dessen Beispiel auf das Schulwesen der meisten Kantone wesentlichen Einfluß ausübt. Größere Opfer, wir werden das sehen, werden in keinem Teile der Eidgenossenschaft für die Schule gebracht, sei es vom Staat oder von der Gemeinde oder von Schulfreunden. Ein höchst bemerkenswerter Blütestand ist die nächste Frucht derselben; eine weitere erblicken wir darin, daß diese zürcherische Schule, wenn sie auch nicht immer ein Musterbild liefert, so doch allezeit ein lehrreiches Spiegelbild der manigfaltigsten Entwickelungen und Tendenzen, die ausnahmslos in Kraft und Fülle zur Anschauung kommen. Als besondere Führer auf dem Gange durch dieses Schulwesen nennen wir, außer den vielen amtlichen Kundgebungen Gerold Meyer von Knonau: Der Kanton Zürich. J. J. Wirz: Zur Geschichte des Kirchen- und Schulwesens in Zürich 1793. Samuel Hochholtzer: Von der Kinderzucht. 1691. J. J. Hottinger: Rektoratsreden. 1813. Scherrs Selbstbiographie. H. Morf: Zur Biographie Heinrich Pestalozzis, 3 Teile. J. J. Binder: Über den Ausbau der zürcherischen Sekundarschule 1865. Morf: Der weitere Ausbau der obligatorischen Volksschule. Dr. Ulrich Ernst: Geschichte des zürcherischen Schulwesens bis gegen Ende des 16. Jahrhunderts. 1879. Neujahrsblätter der Stadtbibliothek in Zürich. 1853/1854. C. Grob: Das Lehrerseminar des Kantons Zürich in Küsnacht. 1882. F. Zehender: Geschichtliche Darstellung des öffentlichen Unterrichts für Mädchen in der Stadt Zürich von 1774—1883.

I. Geschichte des zürcherischen Schulwesens.

A. **Das Schulwesen vor der Reformation.** Während des Mittelalters und bis zum Schlusse des 18. Jahrhunderts fassen wir vornemlich die Hauptstadt des Kantons ins Auge; sie war die Herrin des Landgebietes, ihre Bürger allein besaßen politische Rechte, aus ihr allein stammten die Breitinger, Bodmer, Lavater, Gesner, Usteri, Pestalozzi, Escher von der Linth und J. K. Orelli. Bis zur Reformation scheint aber das Schulwesen in der Stadt nie auf hoher Stufe gestanden oder sich irgendwie besonders ausgezeichnet zu haben. Zwar soll, nach unbestimmten Nachrichten, schon Karl der Große bei der jetzigen Großmünsterkirche eine schola palatina gegründet haben und aus ihr dann die Stiftsschule hervorgegangen sein. Aber da Zürich nicht der Sitz eines Bischofs oder Abtes war, die Lage der Stadt nicht zur Gründung stiller Klostersitze taugte, die Bürgerschaft vorherrschend ein viel bewegtes politisches Leben führte, so dürfte diese Stiftsschule, samt der andern kleineren Pfarrschule beim Frauenmünster nie von großer Wichtigkeit gewesen sein und werden die klerikale Einrichtung und scholastische Haltung wie anderwärts gehabt haben. Nur einzelne Namen tauchen aus diesen Zeiten auf. Um 1169 ein Scholastikus Werner, 1225 ein Scholastikus Henricus; 1271 wurde das Amt eines Schulherrn errichtet, dessen besondere Obliegenheit war, scholis prospicere et praeceptorem ordinare, als erster erscheint der Chorherr Bertoldi 1273—1283. Noch angesehener war wegen seiner gelehrten und allgemeinen Bildung, seiner echtreligiösen und liebevollen Gesinnung der Chorherr Conradus ab Mure, 1259 erster Kantor des

Stifts, der unter andern den fabularius, ein ausführliches Wörterbuch zur Lektüre der damaligen Schulklassiker verfaßt hat. Im 15. Jahrhundert begegnen wir dem gelehrten freimütigen Hemmerlin (Malleolus). Nach allem haben wir in der Schule des Chorherrenstifts vorherrschend und die längste Zeit eine Pflanzschule junger Geistlicher zu sehen; Lesen und kirchlicher Gesang waren bis ins 14. Jahrhundert die Hauptfächer; weitere Studien, besonders in den lateinischen Klassikern, scheinen erst gegen den Schluß des 15. Jahrhunderts allgemeiner geworden zu sein, teils durch den Einfluß der Humanisten, teils weil junge Züricher, welche auswärtige Hochschulen besucht hatten, hernach für zeitgemäße Hebung der Schule sich thätig zeigten.

Am Schlusse der mittelalterlichen Zeit bestanden in der Stadt nur zwei lateinische Schulen: die sogenannte karolinische, beim großen Münster, die „obere Schul" geheißen und die schola abbatissana beim Frauenmünster die „untere". Jede zählte 3, bald darauf 5 Klassen. Der Hauptlehrer und Vorstand führte den Titel Schulmeister, ludi moderator, die von ihm angestellten Gehilfen waren seine collaboratores. Im Landgebiet gab es gleichfalls einige kleine Lateinschulen: so erscheint ein rector puerorum in Regensburg schon 1287, im 14. Jahrhundert der von Winterthur, und im 15. Jahrhundert die von Elgg und von Stein. —

B. **Das Schulwesen von der Reformation bis 1798.** Auf die Neugestaltung der Kirche, welche Zürich im Jahre 1523 durchzuführen begann, mußte notwendigerweise auch eine auf den Grund gehende Veränderung des Schulwesens folgen. Die Reformation konnte in Stadt und Land nicht Wurzel schlagen und keine dauernde Verbesserung werden, wenn nicht die neuen evangelischen Anschauungen sofort auch in dem nachwachsenden Geschlechte gepflegt wurden. So thätig daher jene glaubenseifrigen Männer Zwingli, Myconius, Bullinger u. a. für die Kirche waren, so lebendig zeigte sich auch ihr Interesse für Gründung oder Verbesserung von Schulanstalten. Als daher 1524 die Aufhebung der Klöster beschlossen war, verfügte man über diese Güter zu Schulzwecken, man errichtete Professuren, schöpfte den Lateinschulmeistern ihre Gehalte und warf gewisse Summen zu Stipendien und Almosen für arme Schüler aus. Nachdem so die materiellen Mittel gewonnen waren, konnte Zwingli, 1525 vom Rat zum Schulherrn gemacht und also mit der gesetzlichen Autorität angethan, sofort auch die Reorganisation des Schulwesens in die Hand nehmen. In seinen Augen war sie ja ein Teil der kirchlichen Neugestaltung und mußte wie diese auf den gemeinbürgerlichen Boden zu stehen kommen. Wie nun in Zürich der Staat die Kirche reformierte, und ihr Hilfe und Schutz lieh, so widmete er nun auch seine unmittelbare Fürsorge den Schulen; das Staatsschulwesen nahm seinen Anfang. Weil aber diese staatliche Pflege und Aufsicht auch auf die Schulbedürfnisse der mittleren und unteren Klassen des Volkes sich ausdehnen mußte, entstand nun neben der gelehrten Schule die allgemeine deutsche. Dieses Staatsschulwesen erhält seine feste Organisation aus der Hand der neuen Kirche, sie ordnet es, und von jetzt an bis zum Schlusse des 18. Jahrhunderts empfängt es ausschließlich von ihr Gestalt und Richtung, Schutz und Pflege. Auf Grund dieser Entstehung und als evangelische Schulen haben natürlicherweise die Volksschulen die Bedürfnisse der Kirche, die gelehrten die der kirchlichen Diener vorherrschend ins Auge gefaßt und wir wollen nun des Genaueren sehen, wie durch den frommen Sinn, den wissenschaftlichen Trieb und die schulmännische Einsicht der Reformatoren beide Arten von Schulen zu Gesetz und Ordnung kamen.

I. Die gelehrten Schulen Zürichs, jetzt gegründet auf die Bibel, die alten Sprachen und das klassische Altertum, „die rechten wolgeordneten Schulen, darin man die Sprachen und guten Künste mit Treue lehrt, welche ein Werkzeug sind, die heilige Schrift des alten und neuen Testaments mit rechtem Verstand und schriftmäßiger Auslegung zu erklären." Unter Zwinglis unsterbliche Verdienste gehört die Gründung des Collegium publicum, einer Schule, die man über die Lateinklassen beim großen Münster setzte, „um tüchtige Lehrer zu erziehen, die man den christlichen Gemeinden vor-

ſetzen könnte.“ Dieſe theologiſche Fachſchule gliederte ſich allmählich in 3 aufſteigende Klaſſen, eine philologiſche, eine philoſophiſche und eine theologiſche; ſie war für Jahrhunderte die höchſte wiſſenſchaftliche Bildungsanſtalt Zürichs und wurde durch große Gelehrte, wie Konrad Geßner und J. H. Hottinger, nicht bloß der Sitz gründlichen Wiſſens, ſondern zu Zeiten auch eine Schutzwehr der geiſtigen und religiöſen Freiheit. Die Gründung dieſes Collegium publicum oder Karolinum geſchah 1525. Die lectiones publicae, anfangs verſuchsweiſe im Chor des Großmünſters gehalten, verwandelten ſich bald in ordentliche Vorleſungen durch Profeſſoren. 1532, nachdem Heinrich Bullinger, Zwinglis Nachfolger in Kirche und Schule, Schulherr geworden war, zählte man ſchon 4 Profeſſoren, 1541 wurde die professio physica durch Konrad Geßner erſtmals beſetzt. 1560 hatte das Collegium 2 Profeſſoren veter. testamenti, 1 novi test., 1 latinus, 1 graecus, 1 physicus. Die Schule blühte, von Bullinger und den Räten gleichermaßen gehegt und gepflegt. Aber mehr und mehr erkannte man auch, daß die Lateinklaſſen der Stiftsſchule auf dieſe theologiſche Fachſchule und auf wiſſenſchaftliche Studien überhaupt nicht mehr genügend vorbereiten konnten, daher errichtete man 1601 das Collegium Humanitatis, eine Anſtalt, die man zwiſchen die Lateinſchule, als den grammatikaliſchen Unterbau einerſeits und das Collegium Publicum, als den wiſſenſchaftlichen Oberbau andererſeits einfügte, ein Obergymnaſium. Der Unterricht des letzteren, ebenfalls mit Rückſicht auf das kirchliche Ziel entworfen, verteilte ſich in demſelben auf 2 Klaſſen und beſtanden dafür 2 Hauptlehrſtellen, eine professio linguarum und eine artium. Der Inhaber der erſteren hatte freie Wohnung in der Anſtalt, mußte aber dafür ſeine Obergymnaſiaſten (Studenten geheißen, wie die Zöglinge des Coll. Carolini) ſtrenge beaufſichtigen, wöchentlich dreimal in die Kirche führen, dort den Geſang leiten und ſie hernach über die Predigt examinieren. Seine Unterrichtsaufgabe beſtand darin, in die beiden klaſſiſchen Litteraturen einzuführen, „die Schüler ſowol in Verfertigung als im Vortrage teils poetiſcher, teils proſaiſcher Aufſätze, Experimenta latina, fleißig zu üben und dabei ſich untereinander beurteilen und corrigiren zu laſſen.“ Später, in der Lehrordnung von 1716, wird das Ziel weiter geſteckt, inſofern in dem zweijährigen Kurſus auch das griechiſche Teſtament nebſt 2 Orationen des Chryſoſtomus durchgemacht werden mußten, dergeſtalt, daß die abgehenden Schüler dieſe Schriften fertig und „ad aperturam ſollten exponieren und reſolvieren können.“ Der Professor artium hatte die Aufgabe, in wöchentlich 6 Stunden Logik und in 4 Stunden Rhetorik zu lehren, viele Übungen im Schreiben (Nachahmen und Freikomponieren), Disputieren und Redenhalten anzuſtellen, ſowie die in der Lateinſchule begonnene Mathematik fortzuſetzen. Obige Specimina mußten ſeit 1716 mit der Korrektur bei den öffentlichen Prüfungen vorgelegt werden. Außer dieſen beiden Lehrern erteilten noch 2 Profeſſoren des Karolinums Unterricht am oberen Gymnaſium. Es gab nämlich der dortige Lector novi T. in einem zweijährigen Kurſus und wöchentlichen 2 Stunden die wiſſenſchaftliche Erklärung des Katechismus und der Confessio helvetica und zeigte ihre Übereinſtimmung mit der h. Schrift, ſowie ihre Verteidigung gegen die Gegner, woran ſich monatlich eine Disputation ſchloß. Der prof. hebraeus lehrte in 3 Wochenſtunden Leſen und Schreiben, die Declination, die Konjugation der verba perfecta, übte die rationem punctationis und trieb die grammatiſche Analyſe der Pſalmen.

An dieſem philologiſch-theologiſchen Charakter des Coll. Humanitatis änderte ſpäter die große Schulreform, welche der treffliche Bürgermeiſter von Heidegger und ſein pädagogiſcher Beirat, der Kanonikus Breitinger, von 1765—1773 vollzogen, nur wenig; doch wurden ſtatt der 2 Klaſſen 3 gebildet für die 15—18jährigen Schüler, ſodann vom professor logices auch mathematiſche Geographie und Geſchichte übernommen. Die Handhabung der Disciplin, die aber freilich „mit dem Unterricht verbunden ſein müſſe,“ iſt und bleibt in die Hände des erſten Hauptlehrers „der Humanitätsanſtalt“ des professor linguarum gelegt. Nach wie vor wurden kleine Geldſtrafen für Unfleiß, Unachtſamkeit und Unſittlichkeit eingezogen, und ſolche teils zu Prämien für die fleißigen

und sittsamen Schüler verwendet, teils zum Ankaufe von Büchern, Landkarten, mathematischen und physikalischen Instrumenten. Die Lehrer trugen in lateinischer Sprache vor und sollten die Schüler ihre Antworten deutlich und in reinem Latein geben. An Ostern und im November fanden die beiden öffentlichen Examen statt, nach dem thema examinale wurde die Collocation bestellt und diese durch einen gedruckten Katalog der Bürgerschaft bekannt gemacht. Die Ferien des Obergymnasiums waren dieselben wie die des Collegium Carolinum, nämlich, nach den Bestimmungen des 18. Jahrhunderts, an Ostern 1 Woche, im Sommer (caniculares) 6 Wochen, im Herbst 3 Wochen, an Weihnachten vom heiligen Abend bis 3. Jan. Dazu noch frei an 4 Markttagen, bei der Bürgermusterung u. s. w. Ebenfalls wurde frei gegeben „bei vorfallenden Exekutionen malefizischer Personen, damit die Studenten den Geistlichen, welche den Malifikanten begleiten, zuhören und von ihren Zusprüchen Nutzen ziehen können." Während der Sommerferien haben die Studenten insgesamt laut alter Übung (1661) und obrigkeitlicher Anordnung (1675) wöchentlich zweimal einige Stunden lang Waffenübung auf dem Exerzierplatze der Bürgerschaft. Zum Schlusse derselben findet ein Zielschießen, oft mit militärischem Umzuge, statt und sind vom Magistrat und von Stiftungen beträchtliche Gewinnste ausgesetzt.

Wenden wir uns nun zu den niederen lat. Schulen in der Stadt, doch nur zur Schola superior und inferior Sie wurden 1559, 1609 und noch öfter im 17. Jahrhundert kleineren oder größeren Veränderungen unterzogen, sowol was die Einteilung der Lehrstunden, als die Schulbücher und die Lehrart betrifft. Die Unterrichtsstunden fanden von 6—7, 8—9, 12—2, 3—4 statt, wechselten also grundsätzlich mit Freistunden ab. In die I. Klasse wurden seit Gründung der deutschen Volksschulen nur noch solche Knaben aufgenommen, welche das Deutsche gut lesen und schreiben konnten. Diese hatten nun folgende Arbeit: Lateinischlesen und alle Tage 2 lat. Vokabeln lernen, die ihnen an die Tafel geschrieben wurden, Repetition derselben am Samstag. Religion: Samstags Einüben des Katechismus; Schönschreiben alle Tage. Klasse II ebenfalls nur 3 Fächer auf dem Stundenplan. Latein: kurze Form der Declinationen und Conjugationen, „damit sie mit dem Donat nicht beladen werden, denselben ganz auswendig zu lernen." „Soll der Cato in der Schule bleiben, darf man den Knaben die Exemplare nicht lassen, in denen das Deutsche neben dem Latein gedruckt ist." „Nur wer ziemlich wol deklinieren und konjugieren kann, ist zu promovieren." Religion und Schönschreiben wie in Kl. I. Klasse III. Latein: Lesen im nov. Testam. Erasmi; Ciceros kleinere Briefe (Sturms Ausgabe) und etliche leichtere Eklogen von Vergil exponieren. In der Grammatik: die Genera nominum, formationes temporum, die gemeinsten Regeln der Syntax. „Am Samstag sollen die Schüler Episteln eingeben, derer Argumenta ihnen der Lehrer zuvor in der Woche vorschreiben soll." Griechisch einmal wöchentlich, um das Lesen zu lernen. Religion: Katechismusüben am Samstag. Klasse IV. Latein: einen Poeten oder Historiker lesen, wie die Schulbehörde und die Lehrer „mit einander eins werden und den Knaben nützlich ist." Grammatik: Konstruktionen, Schemata, Tropos et Rationem Carminis. Argumenta Epistolarum werden in jeder Woche gegeben und korrigiert. Griechisch: Das nov. Test. lesen, die Grammatik. Religion: Donnerstag um 12 Uhr den lateinischen Katechismus Summa confessionis Ecclesiae Tigurinae auctore Bullingero lesen und fleißig examinieren. Klasse V. Morgens einen guten autorem graecum Hesiod, Xenophon, Isokrates grammatisch lesen, Mittags einen lateinischen, Georgica Vergilii, Oden und Episteln des Horaz, officia ciceronis zu Abend praeexercitamenta rhetorices et dialectices, dazu wöchentlich allerlei schriftliche Exercitia. Hebräisch. Donnerstag um 12 Uhr. Bevor der Lehrer alle zum Gottesdienste führt, erklärt er ihnen, christianae doctrinae compendium von Bullinger. Über das Hauptfach, das Latein, war sonst noch folgendes im besonderen vorgeschrieben: von der Kl. III an sollten die Schüler latein reden und „hatten die Schulmeister coricaeos zu ordnen,

den Asinum nach altem Brauch geben zu lassen; welcher den gehabt, dem soll werden ein Tolli (Schlag auf die Hand); welcher aber den schon einmal empfangen, soll ferner mit der Rute gestraft werden." Die Epistolas mußte jeder Schüler in ein Buch zusammenschreiben, zu jeder das Datum, und dann beim Examen vorlegen. Die Klassen I—III wurden von Collaboratores, meistens armen Studenten, versehen. Kl. IV von dem Provisor, Kl. V von dem Schulmeister selber unterrichtet. Dieser gab täglich 3, jene 4 Stunden, und alle bei ziemlich kargem Einkommen. Für die Nebenfächer wurden weitere Lehrkräfte verwendet, nämlich ein Schreibmeister, der später auch den Rechenunterricht zu geben hatte, was um so leichter geschehen konnte, da bis ins 18. Jahrhundert hinein die Arithmetik nicht viel weiter als in die 4 Spezies mit unbenannten Zahlen getrieben wurde. Für die Übung im Psalmengesang endlich wurde ein Kantor besoldet. Lektionen und Bücher waren in beiden Lateinschulen die gleichen. Donnerstag und Samstag nachmittag waren von 1 Uhr an frei. Die übrigen Ferien fielen wie am Obergymnasium, mit der Ausnahme jedoch, daß die Lateiner in den Caniculares nur 14 Tage ganz feierten und in den 4 andern Wochen Vormittagsschule hatten. Auch an Waffenübungen nahmen sie zweimal wöchentlich in einigen Abendstunden teil und beschlossen dieselben durch ein öffentliches Zielschießen mit Gewinnsten. An Ostern Hauptprüfung (Examen) und Promotionen, welche beide durch den Aufseher der Schule und den Schulherrn vorgenommen wurden. Im Durchschnitt brauchte ein Schüler 7—8 Jahre, um alle 5 Klassen zu durchlaufen. Wie für bedürftige auditores durch Stipendien und Almosen reichlich gesorgt war, so nahm sich die Stadt auch armer Lateinschüler aufs kräftigste an, besonders seit 1560 und zwar auch der auswärtigen.

In betreff der religiösen und kirchlichen Erziehung bestanden folgende Einrichtungen: Die Schüler hatten seit 1542 alle Samstage, Sonn- und Festtage unter Aufsicht der ludi moderatores, oder provisores oder collaboratores die Predigt des Morgens und des Abends zu besuchen. Und zwar versammeln sie sich ½ Stunde vor dem Gottesdienst in der Schule, wo ihnen die Summa fidei christianae vorgelesen wird und zwar so viel, daß man solche alljährlich beendige. In der Kirche selber wurde über den von Magister Leo Judä verfaßten Katechismus gepredigt, von Zeit zu Zeit auch öffentlich darin geprüft, „damit männiglich zuhören und verstehen möge, wie die Kinder zugenommen haben." Allmählich giengen diese Katechismuspredigten in Kinderlehren über; 1599 und 1636 aber wurden sie obrigkeitlich angeordnet, mit dem Beifügen, sie dürfen höchstens ¾ Stunden dauern, müssen größtenteils in Fragen und Antworten und „alles mit höchster Freundlichkeit und Schonung geschehen." 1639 wurde der Katechismus in 48 Pensa gebracht und die biblischen Beweisstellen wörtlich beigedruckt.

Der ludi moderator hatte Einkünfte, Rang und Namen eines Kanonikus, die provisores und collaboratores, wie er geistlichen Standes, sollten nicht ohne Beisein und Ratschlag des Schulmeisters erwählt und angenommen werden und waren ihm unterworfen. Den Schulmeistern wird auferlegt, daß sie mit allem Fleiß, Treue und Ernst nicht bloß lehren, sondern die Jugend auch in der Gottesfurcht und guten Sitten erziehen, und alle jene Ingenia und Stücke, so zu den lehrenden Leuten gehören, wol erdauren und bewähren; hoffnungsvolle Knaben sollen sie fördern; welche wenig versprechen, zum Handwerk hinleiten; bresthafte aber, oder Tüppel, auch Krüppel freundlich aus der Schule weisen (weil sie ja doch nicht zum Predigtamt taugen), „damit nicht unsern Gnädigen Herren spitalmäßige Leute aufgebürdet werden." Verkehrte und Ärgernis gebende Buben sind ohne allen Verzug aus der Schule zu entfernen, desgleichen auch „die Widerspännigen oder die, derer Eltern so elend wären, daß sie nicht wollten gedulden, daß man ihre Kinder um ihre Bosheit und Verschulden strafte. Denn die Strafwürdigen solle man gar nicht schonen, doch habe die Strafe, nach Gelegenheit der Sache, mit der Rute nach Vernunft und Bescheidenheit väterlich zu geschehen."

Als nächsten Vorgesetzten hatte jede der 2 Anstalten ihren Aufseher, Superintendenten, zu betrachten. Dieser hatte den Gang des Unterrichts zu überwachen, die Lektionen zu besuchen und an der Kirchenaufsicht teil zu nehmen, bei ihm hatten die Lehrer Erlaubnis zum Einstellen einer Lektion, oder zum Verreisen zu holen; kurz, seine Obliegenheit war, dafür zu sorgen, daß alles in gutem Wesen bleibe. Über dem Superintendenten steht der Schulherr; ihm haben sie ihre Berichte zu erstatten, von ihm Rat und Hilfe zu nehmen. Die Amtszeit dieses obersten Leiters des Staatsschulwesens lief zu Zeiten nur von einem Osterexamen zum andern, und die Räte wählten ihn im Beisein des Herrn Bürgermeisters, und zwar nur aus der Geistlichkeit, nicht aus den Reihen der Professoren; denn da er auch über diesen stehen sollte, so mußte vermieden werden, daß sie sich einem Ihresgleichen zu unterordnen hätten.

Im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts, wo selbst Nüchterne endlich pädagogisch schwärmten, erfuhren auch die niederen lateinischen Schulen in Zürich den Einfluß des Philanthropinismus, doch nur in geringerem Maße. Zwar nannte man sie seit Heidegers und Breitingers Reorganisation „Realschulen", weil sie nicht bloß dazu dienen sollten, die lateinische und griechische Sprache, sondern daneben vornemlich viele nützliche Sprachkenntnisse aller Art den Schülern beizubringen. Glücklicherweise beschränkten sich die Realien auf Geographie und Geschichte und es entstand kein buntscheckiger Stundenplan, denn die Klasse I (10—11jährige) hatte Religion 4 St., Lateinisch 13, Geographie 2, Schreiben 5, Kirchenbesuch 3, Exercit. stili 3, zusammen 30 wöchentliche Stunden; Klasse II ebenso, doch 14 Latein und statt der Geographie 1 St. Schweizergeschichte; Klasse III Religion nur 3, Latein dafür 15, sonst wie II; Klasse IV giebt Latein in 11, Griechisch in 6, Zeichnen und Mathematik in 4, Schreiben in 1 St. u. s. w., auch nur noch 1 St. Kirchenbesuch in der Woche. Klasse V ebenfalls 11 St. Latein, 5 Griechisch, 4 Mathematik und Zeichnen, 2 St. Universalhistorie u. s. w., zusammen 32 St. wie in IV. — An Schulbüchern brauchte Kl. I: Elementa latinae linguae; biblische Geschichten von Diak. Heß; Karte der Schweiz von Körner; Sulzers Vorübungen zum Vorlesen, Neun Tabulae paradigmatum sind 1773 in dem Schulgemach aufgehangen worden. Kl. II Manuductor practicus von Diak. Schultheß. Elementa latinae linguae, Maurers Abriß der helvetischen Geschichte zum Vorlesen. Kl. III ebenso. Kl. IV. Via ad latinitatem; Phaedrus, Terentius, Manuductor practicus, Hirzelii grammatica graeca; Selecta ex Aeliano. Schröckhs Einleitung in die allgemeine Welthistorie; christliche Tugendlehre. Kl. V. Oliveti Eclog. Ciceronianae; Ovidii Metamorphoses, Cornelius Nepos; Hirzelii gramm. graeca. Selecta capita ex Scriptoribus graecis 1874. Schröckhs Einleitung. Breitingers Anleitung zum vernünftigen Denken. Für Religion in allen Klassen Osterwalds Testament und Zeugnisbuch. Ein Rechenbüchlein. Diese Lateinschulen waren auch jetzt noch nicht aus Vorbildungsanstalten für künftige Theologen Stätten allgemeiner Geistesbildung geworden. Ebendeshalb führten die immer kräftiger redenden Bedürfnisse des sozialen Lebens, unterstützt von der Zeitpädagogik, auf eine neue Schöpfung, einen Ableger des gelehrten Schulwesens. Die Schüler, welche dem Kaufmannsstand, dem höheren Gewerbe oder der Kunst zustrebten, sollten nur noch die 2 untersten Lateinklassen durchmachen, und dann auf diesem Grund und Boden allerlei brauchbare und künftig nötige Dinge betreiben. Der Entwurf zu dieser Anstalt, Kunstschule geheißen, stammt aus dem J. 1765; 8 Jahre hernach wurde sie eingeweiht und 1777 von Rat und Bürgerschaft einmütig für immer unter hochobrigkeitlichen Schutz gestellt. Ein eigener Schulrat hatte die Oberleitung, derselbe besorgte auch die Anschaffung von Instrumenten, Maschinen, Modellen, Globen, Landkarten, Kupferstichen, Naturalien u. s. w. Der Lehrer waren es 8, nämlich 3 Professoren für die Zeichnungskunst, für die praktische Mathematik und für Geschichte, Geographie, Sittenlehre; 4 Lehrer für die Rechenkunst, die Schreibekunst, den Psalmen-Choralgesang und die Religion; dazu kam noch ein französischer Sprachmeister. Sie gaben ihren Unterricht durch alle 3 Klassen. Die Fächer, unter welche die sämt-

lichen 81 wöchentlichen Stunden verteilt wurden, waren: Zeichnen, Baukunst, Geschichte der Künste, Mathematik, Rechnen, Geometrie, Buchhaltung, Naturgeschichte, Religion, Geschichte, politischer Katechismus, Geschichte der Stadt Zürich, allgemeine Geographie, schweizerische, Zeitungslesen, Französisch, Schreiben, Singen; da waren Gute und Böse in demselben Netze gefangen, nur das Kreuz des deutschen Unterrichts kannte diese polyhistorische Zeit noch nicht.

Nun auch das Wichtigste über die Schulbehörden, welche diesen Unterrichtsanstalten vorstanden, nämlich über den kleineren und über den größeren Schulrat Zürichs. Ersteres Kollegium war eigentlich der Schulkonvent, letzteres die Oberschulbehörde. Jener hatte folgende Zusammensetzung: a) das geistliche Examinatorenkollegium der Kirchen- und Schuldiener, welches in sich begriff: den Antistes der züricherischen Geistlichkeit, die 3 übrigen Stadtpfarrer, die beiden Archidiakonen, die Professoren der Theologie, den prof. philos., den der griechischen Litteratur, den prof. phys., den ludimoderator der karolinischen Schule; aus diesen zwölfen wurden der Rector magnificus (der eigentliche Schulherr) und der Prorector gewählt; b) alle 2 Professoren am oberen und unteren Kollegium, die 5 Diakonen der Stadtkirchen, der französische Pfarrer, der Inspector Alumnorum, der Provisor, der Präceptor der 3. lat. Klasse; c) die übrigen Präceptoren, der Lehrer der Schreibekunst und der des Gesangs (alle sub c aber nur mit dem voto deliberativo. Dieser Schulkonvent, der seit 1662 aus seiner Mitte einen protokollführenden Aktuar wählte, wohnte allen Examen bei, promovierte, verlieh Prämien, auch einige Stipendien und zog zur Strafe. Alle Abänderungen der Lehr- und Disciplinarordnung aber, die Herausgabe neuer Schulbücher u. a. konnte er nur vorberaten und hatte seine Anträge vor den großen Schulrat zu bringen. Dieser bestand außer dem älteren Bürgermeister (dem Rector magnificentissimus oder obersten Schulherrn), aus dem Obmann gemeiner (d. h. mehreren Ständen der Eidgenossenschaft gemeinschaftlicher) Klöster, den beiden Examinatoren vom kleinen Rat, den beiden Stiftspflegern vom kleinen Rat und den Mitgliedern sub a des kleinen Schulrats. Diese Oberschulbehörde faßte Beschlüsse über die Gutachten des Schulkonvents oder beförderte die letzteren an die Rats- und Bürgerversammlung; außerdem kam ihr die Besetzung der erledigten größeren und kleineren Professorate zu. Aus der Schulordnung von 1603 ist schließlich noch auszuheben, daß der eigentliche Schulherr „soll fleißige und ernstliche Aufsicht führen über Lehrende und Lernende, auch über die Inspektoren und Visitatoren der Kollegien und der Schulen. Auch soll er zu Zeiten selbst visitieren und alle Sachen so viel als möglich selbst erfahren."

Nach dieser Darstellung des Systems und der Organisation des gelehrten Schulwesens nun auch die Beleuchtung der Praxis, des thatsächlichen Verhalts. Hier bleiben freilich die Ergebnisse geraume Zeit hinter unsern Erwartungen zurück. Zwar hatte Zürich in seinen Schulen durchweg theologisch gebildete, folglich auch philosophisch genugsam ausgerüstete, berühmte Lehrer; in den Schulbehörden waren sie vertreten, allwo stets ein reger Sinn für die Blüte, „für die tägliche Äufnung (Hebung), Mehrung und Besserung der Schule" herrschte, auch die Lehrmittel verbesserten sich, und dennoch weiß die Schulgeschichte fast seit Bullingers Tod, 1575, bei keinerlei äußerlichem Zerfall, kaum von einem frischen Geisteshauch in ihnen, von irgend welcher erheblichen Fortbildung der Unterrichtsmethoden zu melden, oder von einem Schulmanne, der das Collegium angesehen gemacht hätte. Diese Erscheinung in der Schulentwickelung weist freilich auf die in der Kirche zurück. Ähnlich wie in fast ganz Deutschland war in der Kirche und der Geistlichkeit Zürichs der Lebensquell der Reformation, das formale Princip des Selberforschens, nicht weit und nicht lange genug durchgedrungen, und hatte demzufolge auch auf den übrigen Geistesgebieten nicht hinreichend neues Leben erzeugt. Dadurch geschah es, daß man in den Wissenschaften und in den Schulen anstatt überall zu einer geistigen Selbständigkeit hinzustreben, bald wider an überlieferte Auktoritäten sich anklammerte. So wurde die klassische Philologie in dem Colleg. human. im 17. Jahrhundert

allmählich von einer verkehrten Methode beherrscht, die alten Schriftsteller zu erklären, ja fiel sogar wider in die geschmacklose, verdumpfende scholastische Lehrweise zurück, die in einer höchst mühsamen und durch und durch unfreien Nachahmung gipfelte, und wenn es wol gieng, steife schulgelehrte Sammler, geduldige Kompilatoren und blinde Nachbeter zog. Im Verlauf des 18. Jahrhunderts jedoch kam im Obergymnasium eine Wendung zum Besseren. Der theologische Nerv und Zuschnitt schwächte sich ab unter kräftigeren philosophischen Einflüssen, der liberale Geist einer humanen Gelehrsamkeit durchwehte wider die Litteraturstudien, das Lateinschreiben, als das bildendere, gewann die Oberhand über das Lateinsprechen und man arbeitete mehr auf allgemeine wissenschaftliche Ausbildung hin. Zwei Namen sind es in dieser aufsteigenden Bewegung, welche vor andern Zürich teuer geworden sind: der Breitingers, der zuerst seine Schüler zu einem zweckmäßigen Studium der alten Klassiker und zu höherer Geisteskultur führte und ein Urheber wissenschaftlicher Erleuchtung wurde; sodann der des geistvollen Steinbrüchel, dessen philosophischer Unterricht die Ideen der Jugend klärte und die Gesichtspunkte berichtigte und dessen Auslegung der griechischen und römischen Schriftsteller eine Menge Köpfe weckte und den klassischen Studien gewann.

Welches war aber die Gestalt des Unterrichts in den unteren gelehrten Schulen, wie solche auch auf dem Lande, z. B. in Winterthur, Kappel, Stein am Rhein bestanden? Der Sprachunterricht der Anfänger sammelte und übte bis in die Mitte des 18. Jahrhunderts eine unzählige Menge spezieller, auf die allgemeinen Grundsätze des Denkens und Sprechens nie zurückgeführter Regeln, womit man das Gedächtnis marterte und den Verstand betäubte. In den folgenden Klassen setzte sich das Grammatisiren und das bloß passive Aufnehmen fort. Die Frucht jahrelanger harter Arbeit war eine taktfeste Geübtheit in den Grundsätzen und Regeln der niederen Grammatik, samt einem Vorrate mehrenteils geschmackloser Eleganzen. Obschon diese Schulen nun das Materielle fest aneigneten, konnten sie doch den späteren philanthropinischen Gemütern nicht mehr genügen. Daß man sie sofort für einige Zeit Realschulen nannte, schadete nicht; daß man reale und nationale Fächer auf den Stundenplan brachte, auch nicht; aber das war eine harte Prüfung und zog große Verluste nach sich, daß man bei verschlechterter Methode (indem man aus der Arbeit des Lernens ein Spiel machte) und bei haltloser Disziplin (welche mit Notwendigkeit aus dem Alles bequem machen und der unvernünftigen Pflege des Ehrtriebes sich ergab) den Klassen einen vervielfältigten Lehrstoff auflud. Nun wurde auch das genommen, was man zuvor Schätzbares gehabt hatte: die alten Sprachen fürder ohne Regeln gelernt, entbehren für immer des Fundaments; in allen andern Fächern behielt man ein bischen und, was noch die schlimmste Herabminderung der früheren Resultate war, Zucht, Ordnung und Fleiß gerieten unter der Jugend in sichtbaren Verfall.

II. Die Volksschulen. Elementarschulen für die Kinder der mittleren Volksklassen, und zwar öffentliche und Hausschulen, welche die Anfangsgründe des Lesens und Schreibens lehrten, fanden sich lange vor der Reformation in der Stadt Zürich. Sie waren von Alters her frei und solche hielt, wer wollte; auch Frauen gab es, welche Knaben wie Mädchen zur Lehre annahmen. Im allgemeinen wurde man mit den Eltern eins um den Lohn, doch erhielten, weil der Magistrat im Interesse der Stadt auf gute Schulung hielt, einige der Lehrer und Lehrerinnen ein obrigkeitliches Wartgeld und für die ärmsten Bürgerkinder wurde der Schullohn aus dem Almosen bezahlt. Die Reformatoren legten auch für diesen ausgedehntesten Teil des öffentlichen Unterrichts besseren Grund und Boden; ja die Volksschule wurde die eigentliche Sache der Kirche und nicht in den Ratsprotokollen, sondern in denen der Synode ist ihre Geschichte zu finden; 1549 bestellte man eine Aufsichtskommission für die deutsche Schule der Stadt und besonders durch die Bemühungen des hochverdienten Antistes Bullinger brachte man sie mit den übrigen Lehranstalten in Verbindung. 1586 wurde sie in einem eigenen Gebäude untergebracht, in 3 Klassen abgeteilt und jeder ein besonderes Gemach ver-

schafft. Der erste der drei Schullehrer hatte freie Wohnung im Schulhause und alle eine anständige Besoldung. Von diesen Schulmeistern heißt es später, sie müssen etwas mehr können als die auf dem Lande. Sie müssen ihre Schüler durchaus in Zucht und Ordnung halten, morgens und abends für ein Schulgebet sorgen, sie am Samstag ordentlich in die Kinderpredigt führen und dann über die Predigt examinieren, den Katechismus in allen drei Klassen Donnerstag und Samstag lehren und üben, an eben diesen Tagen auch fleißig Psalmen singen. In Kl. III soll man alle Morgen und Abend ein Kapitel aus der Bibel, so der Jugend nützlich, lesen und stets in der Schule auch auf die Festzeiten der Kirche wol vorbereiten. Sie sollen nicht gestatten, daß die Schüler zum Lesenlernen solche Bücher bringen, darin jesuitische und mönchische Fabeln, papistische Legenden, oder abergläubische und sectirische Dinge stehen, desgleichen nicht üppige und leichtfertige Bücher, auch keine Buhllieder, weil man ja wol Psalmen und Lobgesänge Gottes haben kann. Die Lehrer selber dürfen aber auch keinerlei Bücher ohne Wissen und Erlauben des Schulherrn vorlesen, sollen jedoch, daß die Kinder darin lernen lesen, zurüsten ein Namenbüchlein (Buchstaben, Silben, Wörter und Namen) aus der h. Schrift, die h. 10 Gebote, die 12 Artikel des christlichen Glaubens, das h. Vaterunser, die Worte der h. Taufe und des Nachtmahls, den Katechismus und das sog. Zuchtbüchlein (geschrieben von guten Sitten der Jugend). Die Schüler sollen durch Vorschreiben wol schreiben lernen, dazu nehme man schöne geistliche und nützliche Sprüche aus Salomo, dem Prediger, dem N. Testament, auch Überschriften, Anfang und Beschluß von Briefen aller Art. Das Rechnen treibe man besonders in Kl. III; dort sorge man auch für das Verständnis der Zeit, des Jahres und Kalenders. Dabei gebe man eine Vorschrift, wie man eine Rechnung stellt. — Geschickte fähige Knaben sollen sie mit Vorwissen der Eltern in die lateinische Schule befördern. Den fleißigsten und geschicktesten im Lesen, Schreiben, Rechnen, Auswendigsagen und Psalmensingen giebt man im Examen kleine silberne Schulpfennige. Die Strafen sollen die Lehrer bescheidentlich und mit Vernunft vollziehen, und nicht mit Fäusten, Kopfstreichen oder Hin- und Herwerfen. Von unsern gnädigen Herren sollen sie geschirmt werden gegen solche Eltern, die, so man ihre Kinder nach Verdiensten straft, fechten, hauen und stechen wollen. Die Schule soll durch Aufseher jährlich zweimal inspiziert und examiniert werden; dabei soll man des Schulmeisters Anliegen hören, sowie ihm auch Vorstellungen machen über das, was zur Besserung dient. Die beständige Oberaufsicht und Leitung dieser deutschen Stadtschule stand zunächst einem Fünferkollegium zu, das 2 Geistliche und 3 Weltliche in sich begriff, dem sich der jeweilige älteste Bürgermeister, der Antistes, der Pfarrer des Sprengels, der Obmann gemeiner Klöster (einer der vornehmsten Ratsherren) und der erste Examinator der Kirchen und Schulen noch anschlossen. Von diesem Collegium ging auch die Wahl der 3 Schullehrer aus, die Weltliche und Stadtbürger sein mußten.

Neben dieser öffentlichen deutschen Schule gab es in der Stadt noch Hausschulen, doch wurden nur 7 gestattet, entsprechend den Stadtquartieren. Die Hausschulmeister wurden gleichfalls vom obigen Schulmeisterkollegium gewählt, sowie ihm auch die Oberaufsicht, fleißiger Besuch und Abhaltung eines jährlichen Examens derselben oblag. 1596 wurde einem solchen das Schulhalten wider verboten, weil er die Knaben in keiner rechten Zucht hält, um ihrer viele an sich zu bringen. Den beiden Geistlichen wird 1650 vorgeschrieben, alle Vierteljahr eine Visitation vorzunehmen, die Würdigen zu promovieren, vor den 3 hohen Festen die Knaben zusammenzurufen und ihnen den Verstand des hohen Festes deutlich zu erklären, auch die älteren zum Genuß des hl. Abendmahls zu unterrichten. Ferner sollte man verhindern, daß die Knaben zu früh in die Schule oder aus derselben zu Handwerken kommen, und die Töchter zu Näherinnen. Eigentliche Winkelschulen duldeten die Magistrate nicht; ohne Vorwissen und Erlaubnis der Verordneten zur Schule durfte niemand Schule halten; auch wenn Guldenschreiber (Schreibmeister, welche Goldschriftinitialen machen lehrten) und Rechen-

meister auf ihren Wanderungen in die Stadt kämen, hätte man sich genau nach ihnen zu erkundigen.

Im J. 1768 wurden durch des thatkräftigen Bürgermeister Heideggers und Professor Breitingers Reorganisationen die Zahl der Hausschulen neuerdings auf 7 gesetzt, bestimmte Vorschriften für die Methode des Buchstabier-, Lese- und Schreibunterrichts und für die Schulstrafen erlassen, zum Aufsichtsamt nun auch die ältesten der Kirchengemeinde herbeigezogen und 1781 überhaupt eine erneuerte Schul- und Lehrordnung für die Haus- und deutschen Schulen der Stadt Zürich ausgegeben. Letztere bildeten damals zwei abgesonderte Anstalten, eine für die größere und eine für die kleinere Stadt, die aber in den Unterrichtsfächern, der Disziplin und den zwei Examen gleichgehalten waren und von wo aus auch die Promotion in die lateinische Schule geschah. Seit 1787 sollte die Visitation durch „erfahrene und mit dem ganzen Schulsystem bekannte Männer" vorgenommen werden. Diese vom hohen Schulrat ernannten Visitatoren hatten auch die Männer zu examinieren, welche als Bewerber um erledigte Lehrstellen bei den deutschen Schulen auftraten, „also daß fürohin in denselben keine Succession (Aufrücken) mehr Platz haben soll." Außerdem wohnten sie (diese fachmäßigen Volksschulinspektoren von heute) den jährlichen Versammlungen der obersten Schulherren bei. — Die Züricher Waisenschule ist ein weiteres wesentliches Glied in der Reihe der städtischen Erziehungsanstalten. Auf Bitten der Geistlichkeit nämlich gründete die Stadt im J. 1637 ein Waisenhaus, doch nur für verbürgerte Waisen. Im nämlichen Hause, obschon ganz abgesondert, doch unter dem gleichen Vorsteher, richtete man aus ökonomischen Gründen ein Zucht- und Arbeitshaus ein für herumschweifende Bettler und aufgegriffenes liederliches Gesindel, um zur Arbeit angehalten zu werden. Dieser pädagogische Jammer blieb, des harten Geldpunktes wegen, über ein Jahrhundert bestehen und erst von 1762—1771 wurde eine Trennung beider Häuser zu Stande gebracht. Unehelichen Kindern blieb das Waisenhaus verschlossen, nicht aber Waisen von der Landschaft, wenn ihre Eltern sich um das Vaterland verdient gemacht hatten. Die Schule hatte 2 Klassen und wurde in der obern besonders auch Schreiben und Zeichnen tüchtig gefördert. Die Mädchen erhielten Anleitung zu den weiblichen Arbeiten, die Knaben trieben nützliche Handarbeit, sowie militärische Übungen. Waren sie zu Lehrstellen entlassen, oder die Mädchen in Diensten untergebracht, so blieben sie doch unter der Aufsicht des Waisenvaters.

Dem Unterricht der Töchter aus vornehmeren Familien wurde im 16. Jahrhundert von staatswegen noch keine Aufmerksamkeit geschenkt; für Töchterschulen, welche über die alltäglichen deutschen Volksschulen hinausgegangen wären, war die Zeit noch nicht gekommen. Folgte man doch noch lange im 17. Jahrhundert den Ansichten, von welchen der treuherzige Hochholtzer aus seiner Zeit berichtete: man hatte „des weiblichen Geschlechts wenig Rechnung" und vermeinte, „es sei nicht notwendig, daß man viel Arbeit im Erziehen der Töchter anwende; man sollte sie lieber nicht in die Schule schicken, sondern still und verborgen zu Hause lassen; sie auch nicht schreiben und lesen lehren, sonst werden sie noch vorwitziger, als sie schon von Natur sind und lesen nur gerne die Dinge, die ihnen an züchtigem Wandel schädlich sind, als da sind schändliche Lieder, üppige Gedichte, Märlein von Buhlschaften, leichtfertige Sprüche und anderes; andere kommen durch das Lesen zu falscher Religion, Aberglauben, Götzendienst und verbotenen Teufelskünsten." Und doch hatte er selber schon hervorgehoben, „daß ja die Töchter tüchtige Hausfrauen und fromme Mütter werden sollen, und umsomehr Erziehung brauchten, als sie nach Gemüt und Verstand wandelbarer als die Knaben seien, nach allen Seiten beliebig hingeleitet werden mögen und leichtlich in große Sünden fallen. Auch Unterricht sollen sie genießen, weil sie als Erben des Reichs Gottes auch Erkenntnis der h. Schrift brauchten, was am kommlichsten durch Selbstlesen geschieht." Im 18. Jahrhundert erst besserten sich die Ansichten zu Gunsten der Mädchenerziehung; das Bedürfnis lag greifbarer vor, der Philanthropinismus hatte Geneigtheit gemacht; Zürich errichtete

daher eine Töchterschule. Sie war das Werk des vortrefflichen Professor Leonhard Usteri (1741—1789), der 1773 den Vorschlag dazu durch den Druck ausgehen ließ. Man nahm sich der Sache mit allgemeiner Begeisterung an und sandte Beiträge, auch Vermächtnisse und jährliche Zuschüsse liefen ein, 1786 das reiche Legat des für alles gute thätigen Bodmer Die Anstalt nahm die Töchter mit dem 12. Jahre auf. Von Unterrichtsgegenständen wurden nur drei betrieben, freilich mit größerem Nachdruck und methodischem Verständnis als sonst, jeder in 4 Wochenstunden: Lesen, mit Aufmerksamkeit und Nachdenken, Schreiben leserlich und schön; auch aufs Abschreiben von Conti, Quittungen, Briefen u. s. w. sich erstreckend; Rechnen, die vier Species und der Dreisatz, „in solchen Exempeln, woraus sie lernen können, was etwa zur Bestreitung einer Haushaltung vonnöten ist, welches die Preise, die Maße und das Quantum der vorkommenden Sachen seie." Das Institut kam in obrigkeitlichen Schutz, hielt fest an einer gesunden praktischen Richtung, regte aber doch Geist und Gemüt heilsam an, blühte lange Zeit und fand in den anderen Kantonen viel Nacheiferung. Die Oberaufsicht führten anfangs der Stifter, dessen Freunde und die Beförderer der Sache. Die Besoldung der 2 Lehrerinnen und auch die Bedürfnisse der Schule konnten aus ihren eigenen Einnahmen bestritten werden, so daß der Staat nicht im geringsten in Anspruch genommen wurde.

Die deutschen Landschulen fo'gten, noch mehr als die Elementarschulen der Stadt, mit Notwendigkeit aus der Einführung der Reformation. Konnte man doch durch sie allein das Evangelium bei den Landleuten und im häuslichen Kreise einbürgern und durch Schulbildung allein jetzt und künftig den auf dem Lande viel leichter einreißenden Irrtümern mit Erfolg entgegenarbeiten. Daher suchten dort früher schon Obrigkeiten und Geistliche Schulen einzurichten, wo wenigstens zur Winterzeit durch die Diakonen und andere taugliche Männer im kleinen Katechismus und überhaupt in den Anfangsgründen des christlichen Glaubens fleißig und in gesetzmäßiger Ordnung unterrichtet wurde. So finden wir in einem Gutachten der Diener der Kirche von Zürich 1562 berichtet: wo auf dem Lande noch keine Schulen sind, besorgen die Helfer und Pfarrer den Unterricht. Weil Geldunterstützungen durch vermögende Leute, sowie von seiten der Kirche und des Armenguts und der Obrigkeit nicht mangelten, so kam an manchen Orten der Unterricht durch besondere Lehrer in Gang. Geistige Weckung und sittlich religiöse Pflege that aber auf dem Lande in der 2. Hälfte des 16. Jahrhunderts auch besonders not. In einem Ratserkenntnis vom J. 1580 heißt es: „Es laufen überhaupt viel fremde Vaganten und Strölchlinge herum, die sich mehrenteils für Studenten, Schreiber und Schulmeister ausgeben und ihre Dienste anbieten: von denselben aber weiß man nicht, was es für eine Gestalt um sie habe und welcher Religion sie seien, oft Wiedertäufer, oft Schwenkfelder. Durch fremde unbekannte Schulmeister wird nicht selten allerlei Unrat unter den einfältigen Landleuten gesät, daraus dann viel Zerrüttung, Trennung und Ärgernis, auch in den jungen Kinderherzen, erfolgt." Aus diesem Grunde durfte auch fortan ohne Vorwissen der Landvögte und der Pfarrer kein Fremder zu Schuldiensten angestellt werden. 1598 wurde die Anstellung der Schulmeister den Gemeinden entzogen und den Pfarrern samt den Kirchenältesten aufgetragen, 1658 vollends den verordneten Examinatoren übergeben. Die Landschulordnung eben dieses Jahres und die folgende von 1719 fassen die Volksschule, wie sie es in der That und von Anfang war, ganz als Kind der Kirche und als Vorbereitung auf dieselbe auf, und den Schulmeister als Gehülfen des Pfarrers. Die von 1778 ordnet in allen Gemeinden des Landes gute und wolbestellte Hauptschulen an und wo immer möglich, ist der Vorsinger- und Sigristendienst mit dem an der Schule zu verbinden, besserer Bezahlung wegen. Die Winterschulen reichen von Martini bis 1. April; Sommerschule soll an allen Orten gehalten werden, wenigstens zweimal wöchentlich, Ernte- und Herbstzeit ausgenommen. Ebenfalls sollen alle Gemeinden Repetirschulen einrichten für junge, nicht mehr schulpflichtige Leute, und Winters am Samstag und

Sonntag von einbrechender Nacht bis gegen 9 Uhr Fortbildungsschulen im Lesen, Schreiben, Rechnen und Singen für die ältere Jugend. Doch hatte man hierbei für die Zucht und Ehrbarkeit ganz besonders Sorge zu tragen. Der Einzug des Schulgeldes geschah durch einen Vorgesetzten oder Kirchenältesten, an den meisten Orten betrug er wöchentlich 1 Schilling, an einigen 2. Die Besoldung der Schulmeister floß gewöhnlich aus den Kirchengütern, oder auch aus milden Stiftungen. Scharfe Züchtigung darf nicht ohne Vorwissen und Rat der Pfarrer vorgenommen werden. Gutwillige Folgsamkeit und Ehrerbietigkeit gegen seinen Pfarrer, die Vorgesetzten und Kirchenältesten, sowie Untadelhaftigkeit seines eigenen Exempels und seiner Haushaltung wird vom Schulmeister erwartet und ihm andrerseits nachdrücklicher Schutz verheißen gegen die Beleidigungen aller Undankbaren und Boshaften. Zur Heizung der Schule bringt jedes Kind täglich ein Scheit. Der Pfarrer ist Lokalschulinspektor. Aus der Schule kann nur entlassen werden, wer verständlich und fertig lesen, den Katechismus, einige Psalmen, biblische Sprüche, Gebete und geistliche Lieder auswendig kann. — Diese Schulordnung mußte alle 2 Jahre in der Kirche vor der ganzen Gemeinde verlesen und durch eine besondere Predigt von den Pfarrern dem Volke insinuirt werden. Neben ihr bestand noch eine Lehrordnung, die alles enthielt, was der Lehrer zu beobachten hatte, um die Kinder bald und leicht im Lesen, Schreiben, Rechnen, Beten, Singen vorwärts zu bringen.

So viel von der Volksschulorganisation aus diesen 3 Jahrhunderten. Wie sah es aber in Wirklichkeit in diesen Schulen aus? vornehmlich auf dem Lande? Die Antwort hierauf erhalten wir

C. **im 3. Hauptabschnitt der Geschichte des Schulwesens**, der von 1798—1830 sich erstreckt und die politischen Zeiträume der Helvetik, Mediation und Restauration in sich faßt.

Durch die französischen Revolutionsheere wurde die alte Eidgenossenschaft niedergeworfen und in Paris 1798 das schweizerische Staatenkonglomerat in eine unteilbare helvetische Republik verwandelt. An die Stelle der 13 alten souveränen Regierungen trat eine Centralgewalt, welche die Gesamtheit der nunmehr einander politisch gleich gemachten 19 Kantone beherrschen sollte. So schön jedoch die neue Staatsform an sich war, so unvorbereitet kam sie über die Schweizer. Und wie tief war die Kluft zwischen den Verhältnissen und Zuständen in einem herrschenden oder einem zugewandten Kanton und denen in einer sogenannten gemeinen Herrschaft! Wie über die Maßen ungleich hoch stand die Skala der Bildung und der Bildungsbedürfnisse in der Ost- und in der Westschweiz, im deutschen und romanischen Sprachgebiet, in der Ebene und in den Urkantonen! Kein Wunder, daß die neue Staatsform und mit ihr die oberste Staatsgewalt, das Direktorium, in der Luft schwebte und die ganze helvetische Periode von 1798—1802 nach ihrer schönen Seite nur ein Ringen um ein Bild, halb Schatten und halb Ideal war! Doch war dieses Ringen nicht ohne Nutzen und auch auf dem Felde des Erziehungswesens wurden edle Saatkörner zum Frommen zukünftiger Geschlechter in den Boden gelegt. Da nämlich die neue Staatsverfassung „die Aufklärung als eine der beiden Grundlagen des öffentlichen Wols und die moralische Veredelung des menschlichen Geschlechts als Aufgabe der Bürger" bezeichnete und dem Staate die Leitung der gesamten schweizerischen Bildungsanstalten übertrug, so mußte ein Unterrichtsministerium für die ganze Schweiz geschaffen werden. Der Mann, der auf diesen Posten gestellt wurde und das Unmögliche möglich machen sollte, war ein hochherziger Mann, Albert Stapfer aus Brugg im Aargau, Professor der Philosophie in Bern. Besser als die meisten damaligen Staatsmänner begriff er seine Zeit. Er kannte die Gefahren, in welchen sein Vaterland durch das erbitterte Ringen der alten zerfallenen Ordnung mit der neuen fremden schwebte. Deshalb wollte er sein Volk, das er feurig liebte, in den Stand setzen, die eben geschenkten Güter der Rechtsgleichheit und der Selbständigkeit im Innern sich wahrhaft anzueignen und zur wahren Widergeburt nationaler Größe zu gebrauchen. Dafür kannte er keine andere als geistige

Mittel, und unter diesen keins, das sicherer zum Ziele führe, als eine wohlgeleitete, von den höchsten sittlichen Gesetzen beherrschte Erziehung und Bildung der Jugend. Was er nach dieser Seite hin in der Schweiz und in allen Kantonen vorfand, konnte ihm nicht genügen, und besonders lag die Arbeit an der ländlichen Jugend übel darnieder. Dies werden wir am deutlichsten sehen, wenn wir auf Grund der an das Unterrichtsministerium gerichteten Schreiben der Schulmeister zeigen, wie die Landschulen im Kanton Zürich beim Eintritt Stapfers in sein Amt beschaffen waren. Von den 350—360 Schulen dieser Art hatten kaum 130 besondere Schulstuben und auch diese waren niedrig, finster und klein, voll Feuchtigkeit und dumpfer schlechter Luft. In mehr als 200 Gemeinden mußte der Lehrer in seiner Wohnstube Schule halten und der Unterricht daselbst von statten gehen, auch wenn die Familie ihre häuslichen Geschäfte daneben verrichtete oder noch Nachbarsleute mit dem Spinnrade auf Besuch kamen. Meistens wurde weder ein Mietzins für diese Stube gereicht, noch eine Vergütung für beschädigte Tische, Bänke und Fenster. Die Mehrzahl der Stellen war kärglich besoldet und brachte Herumäzung bei den Eltern der Schüler mit sich. Der wöchentliche Schullohn wurde sogar bei den Vermöglicheren nur ungerne flüssig. Auch sonst war der Schulmeister der Willkür der Eltern preisgegeben. Sie bestimmten, in welchem Jahre sie ihre Kinder in die Schule und aus derselben thun wollten; sie regierten den Unterricht und gaben dem Kinde dasjenige Buch zum Lesen oder Lesenlernen mit, das ihnen gefiel. Eine Einteilung nach Klassen war eine Unmöglichkeit. Das Buchstabenherbeten aus dem Namenbüchlein und das unendlich lang sich hinschleppende Buchstabieren von Silben oder übelgewählten Wörtern füllte Jahr und Tag, das sinnlose und abstumpfende Memorieren und mühselige Schriftenmachen den größten Teil der übrigen Schulzeit aus. Allüberall nichts als eine trostlose Weise des Schulhaltens, die das Auge des Kindes niemals helle, das Herz niemals fröhlich machte, und über die Maßen wäre es zu verwundern gewesen, wenn ein regelmäßiger Schulbesuch stattgefunden hätte. —

Forschen wir nun nach den Ursachen, die, trotz verhältnismäßig guter Schulorganisation und bei so vielen trefflichen Vorschriften, solch einen bösen Zustand herbeigeführt hatten. Vor allem ist da die althergebrachte geistige und sittliche Derbheit und Roheit anzuklagen, in der die Mehrzahl der ländlichen Familien dahinlebte, die die Kinder eben ins Haus brauchen ließ und die im 18. Jahrhundert in der Hauptsache nicht anders redete als zu Ende des 16. „Was haben", hieß es damals, nach Hochholtzers Bericht, „Lehrer, Prediger und Obrigkeit mich mit meinen Kindern zu meistern? Ich kann meine Kinder ziehen wie ich will." Wenn dann aber doch die Eltern sich hergeben, ihre Kinder in die Schule zu thun und man diese etwa wegen Bosheit und Ungezogenheit straft und das Kind dann heimkommt zu seinem „blinden Vater oder seiner närrischen Mutter, da erhebt sich ein groß Ungewitter. Da sucht der Vater Panzer und Harnisch hervor, hängt eine lange Schwinge an sich, will den Schulmeister lebendig fressen und stellt sich wie ein wildes Schwein, das zum dritten Mal im Hatz gewesen. Die Mutter hebt auch an, Schwefel und Pech ins Feuer zu schütten und betet wie ein Fuhrmann, der mit faulen Gurren fährt, und flucht dem Teufel ein Bein ab, darum, daß man ihrem Zärtlinge die Haut geschmirwet. Sie wollen nicht leiden, daß man ihre Kinder züchtige, aber nachher müssen sie oft sehen, wie sie vom Nachrichter gebunden und gezüchtigt werden, welches der wolverdiente Lohn ist für die Verachtung der Schulen und der Kinderzucht." Eine andere Ursache finden wir in der Armut oder in der Gleichgültigkeit der Gemeinden. Letztere freilich scheint in dem Maße gewachsen zu sein, als, mit Verringerung der Gemeinde- und Familienrechte an die Schule, wie seit Ende des 16. Jahrhunderts der Fall war, diese zu einem von oben aufgedrungenen Übel gemacht und zudem von den kirchlichen Behörden meistens einseitig geleitet worden war. Die Hauptursache dieses Jahrhunderte langen Dahintreibens der Landschulen in dumpfem Mechanismus ohne jeglichen geistigen Fortschritt müssen wir jedoch in dem Umstande suchen, daß von der Reformation an nirgends im ganzen Kanton und zu keiner Zeit je

ein Lehrer in geregelter Weise für seinen Lehrerberuf ausgebildet worden war, und es überhaupt keinen Volksschullehrerstand gab. Sondern gelegentlich verläßt ein Mann die Wollenfabrik oder den Webstuhl, ein anderer die Stadtwacht und Seilerwerkstätte, ein dritter gar „wegen bresthaften Beinen" die Drillmeisterei und macht, weil der Schuldienst in seiner Gemeinde erledigt ist, auf das Zeugnis des Pfarrers und der Kirchenältesten hin, vor dem Examinatorenkollegium in Zürich sein „Aegsamen durch Singen (einer bekannten Psalmenmelodie), Schreiben (einiger Zeilen), Läſſen (einiger Linien), Auswendigbuchstabieren (eines größern Wortes) und Bäten (einiger Fragen aus dem Katechismus), auch Auß dem Verstand." Er hält die Probe aus und wird solchergestalt Lehrer. Da aber diese Leute alle nicht bloß bildungslos waren, sondern nicht selten verschrobene Naturen, hielten sie meistens starrsinnig am Althergebrachten fest, zeigten auch für Belehrungen aus dem Munde des Ortsgeistlichen oder Schulinspektors wenig Empfänglichkeit, und so konnten die Landschulen nicht anders als schlimm beschaffen sein.

Für diesen kläglichen Stand der Dinge im Kanton Zürich (in den andern Kantonen war er noch viel kläglicher) sollte der Unterrichtsminister Abhilfe schaffen. Doch nicht durch weitere Gesetze und Verordnungen, auch nicht durch neue Lehrmittel, sondern mit Recht einzig und allein durch neue Lehrer sollte dies geschehen, durch Männer, die diesen Namen verdienten und Kenntnisse und Bildung für den Schulberuf sich erworben hätten. Nachdem er daher im Juli 1798 in dem Hauptorte jedes Kantons eine selbständige Schulbehörde, den Erziehungsrat, aus Geistlichen, Schulmännern und gebildeten Volksfreunden bestehend, sowie einen Schulinspektor eingesetzt hatte, beide unter Oberleitung des Ministeriums ihres Amtes wartend, wollte er für jeden Kanton ein Schullehrerseminar gründen. Aber wie wenig Gehör fanden seine Worte! Nirgends, weder im Volke noch bei den Statthaltern der Kantone oder den Machthabenden, eine Spur von Geneigtheit dafür; am wenigsten wollte man sich von dem Direktorium in die Schulen reden lassen; nirgends überhaupt eine Teilnahme für die Angelegenheiten des öffentlichen Unterrichts; vor den andern harten Nöten und Bedrängnissen jedes einzelnen Kantons mußten die Klagerufe der Schule verstummen. Nicht einmal in Zürich konnte der Minister Mittel zur Ausführung des Seminarplanes ausfindig machen lassen. Dennoch blieb der edle hingebende Mann unverdrossen. Er faßte nun, aber seiner Zeit wider um mehr als ein halbes Jahrhundert vorauseilend, den großen Gedanken eines allgemeinen schweizerischen Schullehrerseminars. Indessen so klar er den darauf bezüglichen Plan darlegte und so beredt er ihn ins Licht setzte: im ganzen Direktorium und wol auch in den Räten begriff nur er, „daß für Demokratien tüchtiger Schulunterricht allen unentbehrlich und daß die Sorge für die Volksbildung eine der ersten Pflichten einer demokratischen Regierung sei." Ja es waren seine Zeitgenossen an die engen kantonalen Interessen noch so ausschließlich gewöhnt, daß den meisten ein so allgemein dienendes Institut, wie ein helvetisches Seminar, geradezu als ein Hirngespinst erschien. Gleichwol gab er die Hoffnung noch nicht auf. Pestalozzi zwar, den er zum Seminardirektor ersehen, lehnte zunächst ab; auch der thurgauische Pfarrer J. Büel in Hemishofen, ein tüchtiger Pädagog, schrak vor der Aufgabe bald wider zurück. Dennoch fand Stapfer einen Mann für diesen Posten. Das war sein eigener Kanzleidirektor Fischer, früher Theologe, aber jeder Zeit voll lebendiger Teilnahme für die Volksschule und auch mit der deutschen nicht unbekannt. Voll Begeisterung zog derselbe im Juli 1799 im Schlosse zu Burgdorf, Kt. Bern, ein, wo die Anstalt ihren Sitz haben sollte. Sein Sinnen und Mühen, seine Entwürfe und persönlichen Opfer für die Sache zeigten sich jedoch nur zu bald als vergeblich. Nicht einmal Befreiung vom Militärdienst wollten gesetzgebende Räte und Direktorium für die Seminaristen bewilligen; die verstümmelten Vaterlandsverteidiger möge er zum Eintritt bewegen; sein Plan sei überhaupt zu teuer und bei günstigeren Zeitumständen wolle der Staat etwa schon sein Institut übernehmen. Im März 1800 wies man den Entwurf zu einem

helvetiſchen Seminar der Koſten wegen ganz zurück. Ein herber Schlag für beide der Volkserziehung ſo ergebene Männer! Wären nicht die Erziehungsräte und Schulinſpektoren vieler Kantone mit dem uneigennützigſten Eifer und mit Erfolg aufgetreten, hätten ſie nicht zahlloſe Vorurteile bekämpft und unendliche Schwierigkeiten überwunden, ſo wäre unter Stapfers Miniſterium, trotz der beſten Abſichten und der aufopferndſten Thätigkeit desſelben, zunächſt nichts erreicht worden. So aber blieben jene Behörden in den meiſten Kantonen als Organe der Regierung, um die Ordnung und den Fortgang des Schulweſens zu überwachen und zu betreiben. Die Geldmittel vollends, die das Direktorium ſeinem Unterrichtsminiſter gewährte, waren weniger als Abſchlagszahlungen. Denn was er vom April 1798 bis 1799 für kirchliche und Schulzwecke in der ganzen Schweiz erhielt, betrug 43,606 Franks. So zog ſich Stapfer, der 2 Jahre zuvor mit ſo hoher Begeiſterung in ſein Amt getreten war, weil nutzlos geworden, nunmehr zurück, eine der edelſten Erſcheinungen unter ſeinen Zeitgenoſſen, die edelſte der Helvetik. Auch ſeinen Amtsnachfolgern Wild, May von Schadau, und zuletzt Domherr Mohr von Luzern, wurde bald klar, daß für ein Unterrichtsminiſterium in ihrem Vaterlande die Stunde noch nicht gekommen ſei. Vom Staate ſollte überhaupt nicht das Heil für die Volksſchule kommen, ſondern von Peſtalozzi, von ihm die Erneuerung der Schule und die Schöpfung des Schullehrerſtandes ausgehen. Zunächſt freilich lagen die Anzeichen gar nicht ſo, als ob dieſes neue Leben bald anfangen ſollte. Peſtalozzi und nach ihm Girard entfalteten zwar während der nun einziehenden Mediation und während des größten Teils der Reſtaurationsperiode ihre bedeutungsvolle Thätigkeit, konnten aber im Schweizerland höchſtens da und dort größere pädagogiſche Regſamkeit erzeugen, nicht aber der Nation ſchon die neue Schule ſchenken. Die Hauptſchuld dieſer Verſpätung fällt auf die tief einſchneidenden politiſchen und ſozialen Umgeſtaltungen, welche die Schweiz im ganzen und die meiſten Kantone im einzelnen während dieſer Dezennien vollziehen mußten und welche die Schulſachen in den Hintergrund rückten. Wohin ein anderer großer Teil der Schuld fällt, wird Zürich uns lehren. Hier hielten das Gymnaſium und die lateiniſchen Schulen des Kantons ziemlich entſchieden feſt an ihrer zuletzt aufgekommenen beſſeren Methode in den ſprachlichen und litterariſchen Fächern; man drang auf tüchtiges Arbeiten bei den Zöglingen, auch nachdem die Organiſation von 1802 „eine den Umſtänden mehr angepaßte, dem Bedürfniſſe der Zeit und dem in der Bürgerſchaft mehr ſich kundgebenden Realismus entſprechende Einrichtung“ geſchaffen hatte; aber Peſtalozzis Beſtrebungen wurden nicht nach ihrer durchgreifenden Bedeutung erkannt. Man ſchätzte „den Edelſinn des Erfinders, ſeinen glühenden Eifer für das Wol der Menſchheit und die Uneigennützigkeit ſeiner Abſichten“; jedoch daß Niederer und Genoſſen in überſchwänglichen Prophezeihungen „von der Einführung der neuen Methode eine ſittliche und intellektuelle Veredlung des geſamten Menſchengeſchlechts verhießen und zum wenigſten eine erſtaunenswürdige Verminderung aller politiſchen, ökonomiſchen, moraliſchen und zum Teil auch phyſiſchen Übel“, das misfiel und machte mistrauiſch. So kam es, daß damals ſogar erleuchtete Männer in dem ganzen ſegensvollen Streben Peſtalozzis oder doch in dem Treiben mancher ſeiner Anhänger oder Lobpreiſer nur „einen thörichten Verbeſſerungseifer ſahen, welcher das Geſunde heilen will und das Dauerhafte untergräbt, um es feſter zu gründen.“ — In der Volksſchule, beſonders der ländlichen, dauerten ebenfalls die angeerbten Zuſtände fort, ſo jedoch, daß ſie in Folge der politiſchen Erſchütterungen hier in den regelloſeſten Lauf der Dinge, in auffallendſte Gleichgültigkeit und Vernachläſſigung ausarteten, wol auch zu abſichtlichem Darniederhalten geiſtiger Ausbildung ſich geſtalteten. Denn das Jahr 1803 hatte zwar eine neue Schulordnung, aber keine ausgiebige Fürſorge für eine zweckmäßig ausgebildete Lehrerſchaft gebracht und Peſtalozzis Methode fand bei der Mehrzahl der Geiſtlichen, die damals noch immer die Hauptpfleger der Primarſchule waren, ſowie beim Erziehungsrate teils keine Beachtung, teils nur Duldung. Es blieb daher bis tief in die zwanziger Jahre hinein die Schule im alten Schlendrian ſtecken, und die Methode

vor- oder antipestalozzisch. Endlich, als die Restauration schon in den letzten Zügen lag, konnten einsichtsvolle Volksfreunde den Jammer und die Schmach nicht länger mit ansehen: 1820 erhob der junge hochbegeisterte J. C. Orelli seine Stimme für das Turnen und die harmonische Ausbildung der Jugend; 1826 wurde die erste Sekundarschule in der Landschaft eröffnet; und 1829 ließ Oberamtmann Hirzel in Knonau seine „Wünsche zur Verbesserung der Landschulen im Kanton Zürich" laut werden. Was man von ihm über den Zustand des Unterrichtswesens erfuhr, war von niederschlagender Wirkung: die Ergebnisse des Unterrichts durchaus gering, die große Menge der Schulhäuser oder Lokale noch immer untauglich, die Zahl durchaus unfähiger Lehrer sehr groß und trotzdem ungefähr 80 Schulstellen unbesetzt, weil niemand dem verachteten und jämmerlich bezahlten Geschäfte sich widmen wollte. Erweiterung des Unterrichts that not, desgleichen bessere Lehrmittel und Lehrerbildung; durchgreifende Organisation der Schulaufsicht und Gründung von Gemeindeschulfonds. Es war ersichtlichermaßen die höchste Zeit. Länger konnte man nicht hinter den Volksschulen Deutschlands zurückbleiben, wo Pestalozzi längst zum Segen eingekehrt war. Länger auch ließen sich in den Schweizerkantonen die nach Erhebung ringenden Volkskräfte nicht unter aristokratischem oder patrizischem Zwange halten. Die Jahre 1830 und 1831 kamen und mit ihnen trat in fast allen Kantonen die Demokratie siegreich auf den Plan, verschaffte sich Anerkennung bei einem großen Teile und errang Dauer und Bestand. Ist sie aber irgendwo in Wahrheit vorhanden und wird sie recht verstanden, so ruft sie alle Bürger auf und berechtigt und verpflichtet alle, dem Vaterlande ihre Kräfte zu weihen, für die Interessen des Staates wie für die der Gemeinde Sinn und vorzugsweise auch Opferwilligkeit zu haben. Sie wird hingegen zur gefährlichsten Lüge, wo diese Einsicht und dieser Wille fehlt. Dies begriffen die politischen Vorkämpfer im Kanton Zürich und veranlaßten deshalb jene Zehntausend, die den 22. Nov. 1830 in Uster die Rechtsgleichheit aller Zürcher und die Volksherrschaft errangen, auch die Mittel zur Sicherung dieser Demokratie ins Auge zu fassen, d. h. eine durchgreifende Schulverbesserung auf dem Wege des Gesetzes zu verlangen. Sie allein werde das Volk zu einer heilsamen Ausübung seiner neuen Rechte und Pflichten geschickt machen, durch sie allein werden die eben errungenen Güter auch allen erhalten bleiben. Die Notwendigkeit einer „durchgreifenden Verbesserung der Volksschule und aller Unterrichtsanstalten" stand von jetzt an mit flammender Schrift vor aller Augen geschrieben und eine nie gesehene Begeisterung für Bildungsangelegenheiten strömte durch den ganzen Kanton hin. Ein allgemeiner Aufschwung des gesamten zürcherischen Schulwesens war die Folge. Wie im 16. Jahrhundert die kirchliche Befreiung die Gründung der Volksschule nach sich gezogen hatte, so knüpfte sich im 19. an den Sieg der Demokratie die Gründung der neuen Volksschule.

D. **Das Schulwesen von 1831—1847.** Bürgermeister Hirzel, das Haupt der neuen liberalen Regierung, die Professoren Keller, J. C. Orelli, H. G. Nägeli, Staatsanwalt Ulrich und besonders der Schulmann J. Thomas Scherr (1801 in Hohenrechberg im Württembergischen geboren, nun Oberlehrer an der Taubstummenanstalt in Zürich), schufen im Vereine mit andern Schulfreunden im Laufe des J. 1832 ein neues Schulgesetz. Das war eine große organisatorische Leistung, sie umfaßte den gesamten öffentlichen Unterricht, stellte aber vornehmlich Aufgabe und Organisation der neuen Volksschule fest. Die Kinder aller Volksklassen zu geistig thätigen sittlich religiösen und bürgerlich brauchbaren Menschen zu erziehen, wurde ihr als Ziel gegeben; ihren besonderen, politisch-sozialen Charakter erhielt sie, im Widerspruch mit der Ordnung von 1559, in der Befreiung von der Kirche und in ihrer Stellung unter die alleinige unmittelbare Obsorge der Staatsbehörden; die wesentlichsten Mittel sodann, sie ins Leben zu rufen, fand man im ausnahmslosen Schulzwang, verbunden mit der strengen Überwachung des Schulbesuchs, in obligatorischen Lehrmitteln, in einem allgemeinen und doch wider ins einzelne

gehenden, verbindlichen Schulplan für die Primarschulen des Kantons. Wie aber gelangte man zum Notwendigsten, zu einer neuen Lehrerschaft? Schon 1831 fieng man an, die im Amt stehenden Lehrer einer Patentprüfung zu unterziehen, und that so den ersten Schritt, den vorhandenen Lehrkörper zu sichten und zu heben. Dann schuf man die Schulsynode und das Schullehrerseminar. Erstere, vom Bürgermeister Hirzel angeregt, auf kulturpolitischem Boden eine fremde Erscheinung, aber eine Konsequenz des demokratischen Princips, wollte eine Repräsentation aller schulwissenschaftlichen und pädagogischen Interessen des Kantons sein mit der dreifachen Aufgabe: die Mittel zur Vervollkommnung des gesamten Erziehungswesens zu beraten, diesfällige Wünsche und Anträge an die Staatsbehörde gelangen zu lassen und die Lehrer zu treuer Ausübung ihres Berufs zu ermuntern. Dieses wichtige Element im neuen pädagogischen Systeme hatte weder legislatorische noch vollziehende Gewalt, stellte auch keine Behörde vor, sondern war nur die freilich sehr ungleichartige Gesamtheit aller Erzieher und Lehrer von den Universitäts- und Gymnasialprofessoren an bis zum geringsten aller Primarlehrer. Nichtsdestoweniger giengen sofort manche Anregungen zur Verbesserung des Unterrichtswesens von ihr aus, der Verkehr mit begeisternden Schulfreunden hob viele Lehrer, und zwar nicht bloß im Standesbewußtsein, sondern auch in ihrer beruflichen Thätigkeit und ein reges Leben drang von ihr aus durch den ganzen Lehrerstand. Sie führte auch ihren geheimen Grundgedanken, der Schule vollkommene Selbständigkeit neben der Kirche zu sichern, glücklich durch. Aber daß sie bald thatsächlich der Schule sich bemeisterte, war ein Hinaustreten aus der richtigen Befugnis und deutete einen organischen Fehler in dem sonst sehr beachtenswerten Institut an, dem später begegnet werden mußte. Die Primarlehrer für diese Schulsynode und die Lehrkräfte für die neue zürcherische Volksschule hatte das Seminar in Küsnach zu liefern. Durch das Gesetz vom 30. Sept. 1831 wurde es auf den neuen politischen und pädagogischen Grundlagen errichtet und dann in die Hände von Thomas Scherr gelegt, eines Mannes von der seltensten tiefeingreifenden schulmännischen Wirksamkeit. War derselbe schon zuvor als Oberlehrer durch seine Meisterschaft in der Methodik von bedeutendem Einfluß auf die zürcherische Lehrerschaft gewesen, so steigerte sich dieser gewaltig durch die neue Stellung. Anfangs Mitglied des Erziehungsrats, von 1835 an Redaktor des „Pädagogischen Beobachters", Referent in den Fragen der Schulgesetzgebung, Volksschulinspektor und als solcher im alleinigen Besitz der Einzelkenntnis von Schulen und Lehrern im ganzen Kanton, das alles mußte ja von selbst ein amtliches Übergewicht in den Primarlehrerkreisen erzeugen. Weil nun dieser Mann dazu in seinem Seminar in ganz außerordentlicher Weise thätig und in aller Hingebung der väterliche Freund der Zöglinge war, kam ihm auch noch eine persönliche Übermacht im neuen Lehrerstande zu. Wer möchte sich nun verwundern, daß dieser hervorragende Meister im Lehren, der für seinen Beruf feurig begeisterte Schulmann und der thatkräftige Organisator der Mittelpunkt der neuen Volksschule und der neuen Lehrerschaft wurde, daß vom Seminar in Küsnach nach allen Punkten des Kantons eine beständige Strömung und Anregung gieng, daß Scherr längere Zeit der einflußreichste Mann in der zürcherischen Volksschule war, daß er in Wahrheit als ihr Regenerator zu betrachten ist? Zunächst gieng sein Absehen dahin, ihr das zu verschaffen, was ihr am meisten mangelte, eine wirklich bildende Methode im elementaren Unterricht des Sprechens, Schreibens und Lesens, damit so ein tüchtiger Grund in der Ausbildung der geistigen Kräfte gelegt werde. Sodann erweiterte er den geistigen Unterrichtsstoff für die oberen Klassen durch Aufnahme der Realien in elementarer Darstellung. Diesen Zweck, Volksschulreform durch Einführung einer bildenden Methode im Deutschen und in den Realien, verfolgte er sowol in seinem Unterricht im Seminar als auch in der Ausarbeitung seiner Lehrmittel, und da er durch jenen seinen Zöglingen über die Hauptstücke ihrer erziehlichen Thätigkeit die längst entbehrte Klarheit brachte, und durch diese den Lehrern im Amt jene förderlichen Hilfsmittel reichte, mit denen die zürcherische Primarschule zu so anerkennenswerten Resultaten gelangte, so ist es nicht

verwunderlich, daß fast ausnahmslos alle, die seinen begeisternden Unterricht oder seine Lehrmittel empfiengen, dankbare Verehrer und ergebenste Anhänger wurden. An neuen Lehrmitteln wurden aber von 1833—1839 in die Volksschule eingeführt folgende 19 Stücke: a) religiöse Spruchbüchlein, Liederbüchlein, biblische Geschichte; b) sprachliche: Tabellenwerk, erstes Lesebuch, Grammatik, poetisches Lesebüchlein; c) mathematische: Schulbuch zur Zahlenlehre, Formen- und Größenlehre; d) realistische: allgemeine und vaterländische Geschichte, Karte des Kantons, der Schweiz, Europas, Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre; e) artistische: Schulgesangbuch, Vorlagen zum Schönschreiben und zum Zeichnen. Man sieht, daß es an Unterrichtsstoffen nicht mangelte, sowie daß das Neue Testament durch seine Abwesenheit glänzte. Für jedes Fach und jeden Kursus in demselben enthielten diese Leitfäden nur den normalen Lernstoff; bei der Abfassung war freilich sehr häufig elementare Darstellung mit kompendiöser verwechselt worden und so waren die Schulbüchlein trockene Auszüge, populär-wissenschaftliche Abrisse geworden. Die Veranschaulichung und die Frische, das Verständnis und den gemütlichen Reiz hatte der Lehrer herbeizubringen durch sein Geschick im Erklären, Durchfragen und Einüben, im Verbinden und Erweitern. Diese Schwierigkeiten, so glaubte man, werde und müsse die Schule überwinden können und daher lautete es 1836 in einem Triumphgesang: „Die nicht genug zu rühmende Elementarsprachbildung bringt die Kinder der zürcherischen Volksschule in 2 Jahren weiter, als sie oft in Deutschland in 7—8 Jahren kommen. Sie liefert Verstandesentwickelung als Grundlage der späteren Sprach-, Zahl- und Formenlehre und dann des Realienunterrichts. Die deutsche Schule ist in der Theorie und in der Organisation weit überflügelt!“

Beschauen wir nun auch etliche Hauptzüge der äußeren Neugestaltung des Primarschulwesens. Die Behörde teilte 1832 den Kanton in 11 Schulbezirke oder Kapitel, mit 162 Schulkreisen, welche 376 Schulgemeinden mit 429 Lehrstellen enthielten. Sämtliche Schulen wurden geprüft, die untauglichsten Lehrer, eine bedeutende Zahl, mit Ruhegehalten entlassen, andere zu Ergänzungskursen einberufen. 1834 richtete man in jedem Bezirk eine Primarschule als Musterschule ein. Ihre Aufgabe war, den zugehörigen Schulen das Bild einer guten Schuleinrichtung darzubieten sowol in betreff des zweckmäßigen Abteilens der Schüler und deren gleichzeitiger Beschäftigung, als des richtigen Gebrauchs der Lehrmittel und Handhabung guter Schulzucht. Die Lehrer mit der Note „bedingt fähig“ und die Schulkandidaten des Bezirks waren verpflichtet, sie jährlich 2 ganze oder 4 halbe Tage lang zu besuchen. Für jeden Schulbezirk waren ferner Konferenzen eingeführt. Es fanden deren 4 im Jahre statt und ihr Zweck war die Fortbildung der Lehrer. Die Direktoren aller Konferenzen versammelten sich jährlich einmal unter dem Vorsitz des Seminardirektors, um den Gang der Konferenzen für das nächste Jahr vorzuberaten. Im Sept. 1836 kam das Seminargesetz zu stande. Der Eintritt der Zöglinge geschah nach dem 15. Jahre, der künftige Primarlehrer hatte 2—3, der Sekundarlehrer mindestens 3 Jahre Bildungszeit nötig, für ihn war der Unterricht im Französischen obligatorisch. Die Seminaristen bildeten 3 Klassen. Der Unterricht war unentgeltlich; der Staat reichte 2400 Fr. jährlicher Stipendien, verpflichtete aber die Unterstützten zu 2 Jahren Schuldienst. Mit der Anstalt standen 2 Musterschulen in Verbindung. Der Direktor steht unter der Oberaufsicht des Erziehungsrats, die Seminaraufsichtsbehörde ist aus 7, vom Erziehungsrat auf 4 Jahre gewählten Mitgliedern zusammengesetzt und der Direktor beratendes Mitglied derselben. Diese gedrängte Aufführung dessen, was die neue Regierung und die Männer der neuen Zeit in wenigen Jahren für die Volksschule thaten, legt jedenfalls sattsam davon Zeugnis ab, daß sie mit viel Eifer und mit Kraft und Einsicht ihrer Aufgabe nachgiengen und unendlich großen Fleiß zeigten. Vermittelst der festen Organisation, welche sie der Schule schufen, gewann dieses neue Institut in der That immer größeres Vertrauen bei allen Freunden der liberalen Richtung. Durch die Presse suchte man ihr tüchtige Männer aus allen Ständen als Glieder der Schulpflegen zuzuführen und diese thaten

widerum alles, um die Begeisterung des Volkes für die Bildungsbestrebungen lebendig zu erhalten. So entsprachen nun auch die Gemeinden mit einer allgemeinen Opferwilligkeit. Abgesehen von der beträchtlichen „Aeufnung" der Gemeindeschulgüter wurden von 1833—1838 73 neue Schulhäuser aufgeführt, mit einem durchschnittlichen Aufwand von 13—14,000 Fr., woran der Staat jedesmal nur mit $^1/_8$ beteiligt war. Die Schulgehalte sah man erhöhen, die Lehrer in ihren Rechten besser schützen und die Achtung vor dem Stande sich mehren. 1836 gab es deshalb bloß noch 12—16 Stellen, für welche die Behörde nicht sorgen konnte, und nur noch etwa 40 unbefähigte Lehrer auf den alten Posten. Man blickte mit Stolz auf das gedeihende Werk, obschon die Gegner von dem Gesange: Und siehe, es war alles sehr gut! nichts hören wollten. Groß war die Rührung der Eltern und der begeisterten Schulpfleger bei den ersten öffentlichen Prüfungen, groß auch die Teilnahme an allen Festen der Jugend aus der blühenden Volksschule wie aus den Mittelschulen. Kurz alles, was Schule und Lehrer und Volksbildungsanstalt hieß, war und wurde, trotz des erwachenden und wachsenden Widerstandes, von der Woge der aufgeregten Zeit und der Volksgunst in eine stolze Höhe gehoben.

Doch das Unglück schreitet schnell. Nach mancherlei Anläufen von seiten der konservativen Partei kam das J. 1839, und im September fegte der Putsch die Regierung von 1831 weg. Der Zorn der Gegner galt aber besonders auch der neuen Schule. Gegen diesen „frisch aufschießenden Baum allgemeiner Menschenbildung, den die Liberalen gepflanzt und viele hochmütige Leute begossen," hatten die Sieger ein paar kräftige Hiebe zu führen. Waren doch seit etlichen Jahren viele wichtige Einwürfe gegen die neue Schule geschleudert worden: gegen ihre Lostrennung von der Kirche, die in der That bei vielen aufs Haar wie ein Abfall von derselben oder wie eine Feindschaft gegen dieselbe aussah; gegen die neue Lehrerschaft, die den Pfarrer aus der Schule hinausdrängte, die aus einer Untergebenen des geistlichen Standes eine Rivalin geworden war; gegen die einseitige Verstandesrichtung der Lehrer und der Schüler, die bei ersteren zu oft in radikalen Dünkel oder platte Aufklärerei ausgeartet habe. Nun man das Heft in Händen hatte, mußten diese Hiebe geführt und eine Schulreorganisation ins Werk gesetzt werden. Diese Zeit der Reaktion, d. h. der Ernüchterung, Revision und Rektifikation, obschon bis 1846 dauernd, konnte indes dem Schulwesen so hinderlich nicht werden, wie manche behaupteten, dazu war die Schule schon zu fest eingewurzelt im Herzen des Zürchervolks. Sie scheint weniger ein verwüstender Sturm gewesen zu sein, als vielmehr ein reinigendes Gewitter mit befruchtendem Regen, allerdings auch etlichen Erdschlipfen. Das Grundbestreben dieser Reaktion in Schulsachen gieng aber dahin — (und damit erwies sie sich wol demokratischer als die liberale und radikale gestürzte Regierung, welche den religiösen Interessen des Volkes doch viel zu wenig Gerechtigkeit hatte widerfahren lassen und auch die Bildungsbedürfnisse desselben überschätzt hatte), — die Schule wider in Einklang mit der Kirche zu bringen. Zwar gab man der ersteren schließlich im ganzen Recht, daß sie sich der Bevormundung und einseitigen Beaufsichtigung durch letztere entzogen hatte, von ihr nicht mehr beschützt und ihr nicht mehr unterworfen sein wollte, um ihrer eigenen Aufgabe ungehemmt leben zu können. Aber daß in der Hitze des Kampfes (und Kampf mußte sein, weil eben die Kirche ihre berechtigte Mitwirkung bei der Jugenderziehung durch die Schule nicht verleugnen konnte), aus dem gesuchten Nebeneinander und statt des durchaus notwendigen friedlichen Miteinander ein feindlicher Gegensatz beider Berechtigten sich ausgebildet hatte, das beklagte man und das sollte für die Zukunft gebessert werden. Eine heilsame Entwickelung der Schule erwartete die neue Erziehungsbehörde davon, daß dieselbe echte Religiosität zur Grundlage nehme und, Familie wie Kirche in ihren Rechten anerkennend, in Gemeinschaft mit ihnen an ihrer Bildungsaufgabe arbeite. Auf Grund dieses Programms legte sie nun, wie es nicht anders sein konnte, ihre Hand zuerst an das Seminar; der Quell,

aus dem die Wasser der radikalen Strömung flossen, mußte abgeleitet oder verstopft werden. Scherr aber, von der Natur nicht zum friedlichen Vermittler gebildet und von jeher gewöhnt, seinen offenen und geheimen Feinden, und ihrer waren es allmählich viele geworden, mit rascher schwertscharfer Rede entgegenzutreten, hielt nach wie vor standhaft zu der gestürzten liberalen Partei. Um daher das Seminar reorganisieren zu können, mußte man durchaus des Direktors los werden, und um dies möglich zu machen (er war auf Lebenszeit angestellt), mußte man die Anstalt aufheben. Dies geschah im Febr. 1840. Mit dem so gewaltsam Entfernten fand man sich später durch Geldentschädigungen ab. Das Seminar richtete man, jedoch mit einem Konvikt, wider ein, mit dem Auftrage, die Seminarbildung richtiger anzulegen, und vornehmlich dem Religionsunterricht neben den Schulwissenschaften Raum und Entfaltung zu gönnen. In die Volksschule sodann führte man 1840 das Neue Testament und den Katechismus als Lehrmittel für die Klassen von 9—12 Jahren ein, vollzog also widerum „einen Rückschritt" in den Augen der Liberalen, gegen welchen sich weitaus die Mehrheit der Lehrerschaft und eine sehr zahlreiche Volksversammlung erklärte, weil „durch gedankenloses Plappern über unverständliche Dinge das innere Leben der Schule am meisten leide", wie die Erziehungsbehörde „überhaupt die Pädagogik in der Kirche und Religion ertränken wolle." Um aber der Lehrerschaft die blendende Idee der Autonomie, die viele irre geleitet, zu nehmen, gab man auch der Schulsynode durch das Gesetz vom 13. Juni 1841 eine andere Einrichtung. Von jetzt an sollte sie die jährliche Generalkonferenz der Primar-, Sekundar-, Seminarlehrer und Konferenzdirektoren sein zur Förderung in der Berufsbildung und zur Vervollkommnung des Volksschulwesens. Die Verhandlungen gliederten sich in a) Vortrag über einen Gegenstand aus dem Volksschulgebiete; b) Diskussion hierüber; c) Bericht über die Arbeiten der Konferenzen; d) Beratung von Wünschen und Vorschlägen an die Staatsbehörde. Die Synode stand unter Aufsicht und Leitung des Erziehungsrates, der auch Präsident und Vizepräsidenten wählte. Am Tage vor der Synode werden durch die Prosynode sämtliche Geschäfte vorherberaten. Über diesen ärgsten Rückschritt ergiengen viele harte Worte wegen „Vormundschaft und lächerlicher Bevogtigung der Lehrer." Allerdings aus der Schulsynode war nun eine Schullehrersynode geworden, weil die Lehrer der höheren Anstalten nicht mehr mitthun mußten. Aber nun in ihr bloß noch eine Fortbildungsanstalt für Volksschullehrer zu sehen, dazu hatte man kein Recht. Sie hatte ferner „an Unterordnung" gewonnen, d. h. war richtiger eingefügt worden in den ganzen Staatsorganismus; aber mußte sie deshalb ein serviles Werkzeug im Dienste der Regierungspartei sein? — An dieses Gesetz über die Schulsynode schloß sich das über die Fortbildung der Lehrer durch Konferenzen. In jedem Schulbezirk forderte es jährlich deren 4, und waren solche obligatorisch für alle Primar- und Sekundarlehrer desselben. Praktische Lehrübungen, Besprechung von schriftlichen Aufsätzen über Gegenstände des Volksschulwesens und Vornahme von Wahlen für die Synode und für die Bezirksschulpflege sollten diese Konferenztage füllen. Auch die oberste Leitung der Konferenzen stand dem Erziehungsrate zu. — So folgten freilich einschränkende Verordnungen, reduzierende Maßnahmen seitens der konservativen Regierung in ansehnlicher Menge, aber, wie gesagt, ohne den Entwickelungsgang der Schule selber im großen und ganzen wesentlich zu hemmen oder zu schädigen. Auch die offenbaren Überschreitungen des Maßes und des Rechts mancher Reaktionäre, samt der Verkleinerungs- und Verdächtigungssucht, um Schule und Lehrer beim Volk in Miskredit zu bringen, konnten keinen dauernden Nachteil hervorrufen. Die neue Schule, der Geist der dreißiger Jahre überhaupt, war so tief ins Volk eingedrungen, daß die Schule schließlich von neuem der Schild aller Freisinnigen wurde, sowie ihre von oben misliebig angesehene Lehrerschaft allmählich wider sehr an Einfluß gewann, ja daß jener Geist sogar im J. 1846 die Männer „der Glaubensperiode" zwang, die Regierung wider in die Hände der Liberalen zu geben.

Diese versäumte nicht, im Geiste der Begründer der neuen Schule dem entschiedensten „Fortschritte" wider Bahn zu brechen. Die Schulsynode wurde wider „zweckmäßiger" gestaltet und seit 1849 wählte sie sogar zwei Mitglieder in den Erziehungsrat, jedoch unter Vorbehalt der Bestätigung durch den Großen Rat. Die Konferenzen, nun Kapitelsversammlungen geheißen, erhielten ebenfalls eine Machterweiterung, insofern ihnen das Recht zuerkannt wurde, die Einführung oder Abänderung der Primarlehrmittel zu begutachten. Jedes Kapitel wählt seine Vorsteherschaft selbst auf 2 Jahre und zwar durch geheimes absolutes Mehr, erstattet auch einen jährlichen Bericht über seine Thätigkeit an die Schulsynode und den Erziehungsrat. Nächstdem sorgte die Regierung, redlich bemüht, alle Ausschreitungen des wachsenden Radikalismus ferne zu halten, eifrig für Besoldungsaufbesserung der Primarlehrer, verbesserte viele Lehrmittel, richtete am Seminar eine Übungsschule ein, und hatte bei diesen wie verwandten Bemühungen vornehmlich im Auge, einen gründlich gebildeten selbständigen Lehrerstand, und eine mit allen nötigen Lehrmitteln ausgestattete, durch den ganzen Kanton gleichmäßig organisierte Volksschule zu schaffen. Auf dieser Bahn der entschiedenen Hebung der Schulen und der Lehrer gelangte man zu dem trefflichen Schulgesetze von 1859. Sein Verfasser, Dr. Jakob Dubs (1822—1879), nicht Schulmann, sondern Staatsmann, hat darin mit Sachkenntnis, Thatkraft und Weisheit die Entwickelung des zürcherischen Schulwesens gefördert. Nicht um eine radikale Reform, sondern um eine heilsame Revision des Schulgesetzes der 30er Jahre handelte es sich für ihn. Einstimmig rühmte man die Ordnung und Übersichtlichkeit, die er geschaffen, die Mäßigung, die aus allen Vorschriften und Maßnahmen sprach. Für die Alltagsschule gieng er soweit, als thunlich war, ebenso für die Ergänzungsschule; weibliche Arbeitsschulen wurden eingeführt, die Minimalgehalte der Primarlehrer erhöht, dazu die Schulinspektion besser geregelt. Jede Schulgenossenschaft mußte für einen abgesonderten Schulfonds sorgen, so zwar, daß dessen Zinsen hinreichen, um ohne Steuern die gewöhnlichen Schulausgaben zu bestreiten. Wird Beihilfe dazu nötig, so leistet sie der Staat. — An der Hand dieses sicheren Führers schritt die Schule fast ein Jahrzehnt ohne nennenswerten Anstoß fort. Zwar fehlte nach wie vor das eigentliche studienrätliche Fachkollegium in den obersten Behörden, desgleichen ein ständiges Schulinspektorat, bekleidet von gediegenen Fachmännern. Aber da die Schulen alle als lebendiges und wertes Eigentum wie der einzelnen Gemeinde so der Staatsbürger überhaupt gefühlt wurden und zudem die Lehrer selbst aller Orten das größte Interesse an der zeitgemäßen Fortentwickelung aller Bildungsanstalten bethätigten, so machten sich obige Mängel weniger fühlbar. Zudem vergieng kein Jahr, ohne daß es etliche Steine in den allgemeinen Bau des Erziehungswesens einfügte. Von diesen nennen wir zuerst die Ausdehnung der Seminarzeit in Küsnacht vom 16.—20. Jahre, um den sehr angewachsenen Unterrichtsstoff mit wirklichem Nutzen für die Geistesbildung durcharbeiten zu können; sodann die obligatorische Einführung des Violinspiels, desgleichen der Waffenübungen in den dortigen Lehrplan. Ferner wurde der Aufenthalt im Seminarkonvikte frei gegeben, was die erfreuliche Folge hatte, daß nun die guten Zöglinge von selber hineingiengen, um zu beweisen, daß man in demselben nicht „befangen, unpraktisch und heuchlerisch" werden müsse, wie die Gegner behaupten. Für die weitere Ausbildung der Sekundarlehrer und anderer Kandidaten des mittleren Unterrichts richtete man am Polytechnikum einen besonderen 2jährigen Kursus von Vorlesungen ein. Freiwillige Sonntags- und Fortbildungsschulen für Handwerker erfuhren fast von Jahr zu Jahr mehr Unterstützung und suchen den Schaden zu verringern, den das frühe Verlassen der Alltagsschule erzeugt. Die Mädchenarbeitsschulen, von Frauenvereinen geleitet, überwacht und unterstützt, wurden immer zahlreicher besucht und vom Volke als Fortschritt und Wolthat erkannt. Das Jahr 1865 brachte Dr. Fahrners Schrift: Das Kind und der Schultisch, und dadurch eine ebenso schätzbare als weithin dringende Anregung zur Verbesserung der Schultische. Das Jahr 1869 endlich schien reilich auf dieser Bahn heilsamer Entwickelung einige Steine des Aergernisses und Hinder-

nisses anbringen zu wollen. Im Kanton hatte sich nämlich der schon länger vorbereitete politische Umschwung im Jahre 1868 vollzogen und das Jahr darauf die nun demokratische Regierung eine Verfassung mit direkter Volksgesetzgebung eingeführt. Das Erziehungsdepartement wurde Joh. Kaspar Sieber (1821—1878) zu teil, einem Schulmann von streng Scherrischer Richtung, als Politiker dem linken Flügel der sozialen Fortschrittspartei angehörig. Eine gründliche Reorganisation des ganzen zürcherischen Schulwesens nach Maßgabe seines politischen und pädagogischen Bekenntnisses zu stande zu bringen, war sein eifrigstes Bestreben. Der Entwurf eines Unterrichtsgesetzes, den er im Oktober 1871 dem Kantonsrate vorlegte, verriet freilich wenig den praktischen Staatsmann, desto mehr den maßlos erregten Demokraten. Die Alltagsschule soll künftig 9 Jahreskurse haben, so lautete es ungefähr, die Ergänzungsschulen wegfallen; der Sekundarschulbesuch muß wesentliche Erleichterung erhalten; es ist eine Civilschule nötig, welche den jungen Leuten vom 15. Jahr bis zur Volljährigkeit in einigen Wochenstunden Unterricht erteilt; an den zu gründenden Realgymnasien haben sich auch die Primar- und Sekundarlehrer zu bilden; das Seminar in Küsnach wird aufgehoben, die Lehramtskandidaten sollen mit anderen studierenden Jünglingen den Abschluß ihrer Studien und die spezielle Einführung in die Pädagogik finden; den Lehrern muß eine bessere ökonomische und soziale Stellung werden, das weibliche Geschlecht soll ganz so Zutritt zum Lehrfach haben wie das männliche u. ä. m. Im Frühlinge 1872 kam diese Vorlage zur Abstimmung an das Volk. Hier trug ruhige Besonnenheit den Sieg über Leidenschaft davon, und eine unerwartet starke Mehrheit verwarf das ganze Reorganisationsprojekt. Außerdem wurde die Regierung teilweise im Sinn der Liberalen neu besetzt. 1874 kam die neue Bundesverfassung. Siebers Wirksamkeit war seit seiner Niederlage eine ersprießlichere: seinem Entwurf zu einer Besoldungsverbesserung der Volksschullehrer, sowie den über Unentgeltlichkeit des Sekundarschulbesuchs wurde Genehmigung zu teil. Ferner strebte er mit Eifer die Herstellung neuer Lehrmittel für die Primar- und Sekundarschule an, desgleichen für den Zeichenunterricht; bemühte sich um gemeinsame Lehrmittel in konkordierenden Kantonen, um so der eidgenössischen Volksschule wie einem eidgenössischen Schulgesetz die Wege zu ebnen. Sein Nachfolger im Jahr 1875 wurde Zollinger, der sich von aller Parteieinseitigkeit ferne hielt, und schon dadurch verdient machte. Als er 1882 starb, übernahm Dr. J. Stößel das Departement. Die Erweiterung der Alltagsschule durch ein 7. und 8. Schuljahr, die Einführung von Fortbildungsschulen manigfacher Art beschäftigte seither viele Geister; aber am 5. Juli 1885 verwarf das Volk, widerum mit bedeutender Mehrheit, die geplante Einführung der obligatorischen Fortbildungsschule. Und so steht (einige wesentliche Punkte abgerechnet, da und dort auch unentgeltliche Lehrmittel, Lehreranstellung nicht mehr lebenslänglich) das Unterrichtsgesetz von 1859 noch in Kraft.

II. Beschreibung des jetzigen Standes.

1. Die Schulbehörden. An der Spitze des gesamten Schulwesens steht gesetzgebend und vollziehend, leitend und überwachend der Erziehungsrat, ein Kollegium von 7 Mitgliedern. 2 derselben werden durch Wahl der Schulsynode aus dem niederen und höheren Lehrerstande genommen, 4 andere werden vom Großen Rat gewählt, das siebente, ein Mitglied der Staatsregierung, führt den Vorsitz und erstattet als Erziehungsdirektor auch den jährlichen Bericht über das Schulwesen des Kantons. In jedem der 11 Schulbezirke befindet sich eine Bezirksschulpflege, die mindestens 9 Mitglieder, darunter 3 von der Bezirkslehrerschaft gewählte Lehrer, zählt. Sie wählt sich ihren Vorsitzenden selbst aus ihrer Mitte, teilt jedem Mitgliede eine Anzahl Primar- und Sekundarschulen zur Beaufsichtigung, Beratung und Überwachung zu und liefert jährlich einen Bericht an den Erziehungsrat. Weitere Aufsichtsbehörden sind die Sekundarschulpflegen und endlich die Gemeindsschulpflegen. Letztere sind die Primarschulräte der Kirchengemeinden; der Ortsgeistliche ist von amtswegen Vorsitzender, und es liegt diesem Kollegium ob, nicht bloß die jährliche Prüfung vorzunehmen und Lehrer und

Schule zu beaufsichtigen, sondern beide letztere auch zu unterstützen. Die Verrichtungen all dieser Schulräte von der Schulpflege an bis in den Erziehungsrat hinein geschehen unentgeltlich, doch wird den Auswärtigen Reiseentschädigung gereicht.

2. Die Schulen sind hier, wie durch die ganze Eidgenossenschaft, entweder Gemeinde- oder Bezirks- oder Kantonssache. Die Gemeindeschule, die Grundlage und Elementarstufe aller anderen, findet sich überall im Kanton Zürich; die Bezirks- oder Sekundarschule in etwa 60 Schulkreisen; die Kantonsschule, d. h. humanistische und realistische Kreishauptschule in der Stadt Zürich. a) Die Gemeindeschule, Primarschule. Sie gliedert sich in 3 Stufen von je 3 Jahreskursen. Die unterste Stufe, die Elementarschule, dient den 6—9 jährigen Kleinen, die mittlere, die Realschule, nimmt die 9—12 jährigen auf, und beide Stufen bilden zusammen die Alltagsschule, die demnach aus 6 Jahreskursen besteht und im ersten mit 18—20 wöchentlichen Stunden, im 2. und 3. mit 21—24, im 4—6. mit 24—27 ausgestattet ist. Die dritte Stufe ist die Ergänzungsschule. Lehrplan der Elementarschule: 1) Religion, fakultativ: Kl. I: Erweckung bestimmterer religiös sittlicher Gefühle; Kl. II: ebenso, dazu noch Entwickelung der einfachsten Begriffe von Gott, unserm Verhältnis zu ihm u. s. w.; Kl. III: Fortsetzung. In I—III veranschaulicht sich die Lehre durch einfache Erzählungen aus dem christlichen Leben, welche der Lehrer mündlich vorträgt, dann bespricht und aneignen läßt. Im Anschluß daran werden Verse und einige religiöse Liedchen auswendig gelernt. 2) Sprachunterricht. Kl. I: 1. Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen an Gegenständen der kindlichen Umgebung; deutliches Nachsprechen, Gewöhnen an die richtigen Sprachformen. Daneben gehen her 2. besondere Vorübungen zum Lesen: Übungen des Gehörs und der Sprachorgane im reinen Erzeugen der Selbst- und Mitlaute, der An- und Auslaute, der Silben, der Wörter, im Zerlegen der Wörter in Silben und Laute; sowie Vorübungen zum Schreiben, indem man die verschiedenen Arten von Linien ziehen lehrt und dabei vornehmlich auch an richtige Hand- und Körperhaltung gewöhnen will. Jetzt tritt erst der Schreibleseunterricht auf, der auch in der zweiten Hälfte des Schuljahrs noch das große Alphabet erreicht und gegen Ende des Semesters das, was die Denk- und Sprechübungen an Sätzchen hervorgebracht, zu Schreibleseübungen benützt. Kl. II: 1. Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen. Benennung und Beschreibung von Gegenständen im Garten, Feld und Wald, Pflanzen und Tiere mit ihren Eigenschaften und Thätigkeiten; immer angesichts der Gegenstände oder doch guter Abbildungen; die Formen des einfachen Satzes. 2. Lesen und Schreiben a) Aufschreiben der Namen dieser Gegenstände, sowie der einfachen Sätzchen; b) Schreiben, teils nach Vorlagen, teils nach dem Vorsprechen; c) Lesen, Übergang zur Druckschrift. Kl. III: 1. Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen. Das ganze Dorf, die Felder, Anhöhen, Gewässer, Himmelsgegenden und die meisten hierher bezüglichen menschlichen Beschäftigungen; die einfacheren Formen des zusammengesetzten Satzes. 2. Lesen und Schreiben. a) Aufschreiben des Inhalts vorausgegangener Sprechübungen, mit genauer Nachbildung der dabei geübten Sprachformen; b) c) Lesen und Schreiben einfacher Beschreibungen, Erzählungen, kurzer Gedichte, welche sich an den Inhalt von 1 anschließen. 3) Rechenunterricht. Kl. I: Veranschaulichung der Zahlbegriffe von 1—10; Erweiterung des Zahlenraums bis 100, Begriff des Zehners; darin Zu- und Wegzählen mit 1—4; endlich Widerholung aller Übungen mit Ziffern. Kl. II: Zu- und Wegzählen mit 5—10; Erweiterung bis 200, Veranschaulichung der Hunderter, Übergang zum Vervielfachen und Entvielfachen. Kl. III: Letztere mit 1—10 im Zahlenraum bis 100, das Einmaleins fest einprägen; Zahlenraum bis 1000. In den drei Klassen werden die gemachten Übungen nicht nur in benannten Zahlen widerholt, sondern es wird das Gelernte auch zur Lösung ganz einfacher eingekleideter Aufgaben benützt. 4) Schreiben auf Papier, tritt erst in Kl. III auf. Zuerst Einübung der Schriftelemente, dann der kleinen Buchstaben;

dazu dienen anfangs Netze, nachher bloße Doppellinien. 5) Zeichnen in Kl. III: Übungen der Richtungen, Distanzen, Winkel, Dreiecke, Vierecke, samt Anwendungen in einfachsten Umrissen; überall Vorzeichnung des Lehrers an der Wandtafel. 6) Singen. Kl. II: einfache Liedchen nach dem Gehör; Gehör- und Taktübungen. Kl. III: Gehörübungen im Umfang von 5 Tönen; stufenweise, dann sprungweise Folge; Bezeichnung der Töne mit Ziffern; Übungen im Unterscheiden, Bezeichnen und Treffen der Töne; Zwei- und Dreitakt; das Nämliche im Umfang von 6 Tönen; Notenkenntnis, Liedchen. 7) Turnen. In allen 3 Klassen die elementarsten Ordnungs- und Freiübungen; manigfache Spiele.

Lehrplan der Realschule. 1) Religion, fakultativ und ohne Beeinträchtigung der verschiedenen konfessionellen Anschauungen. Als Lehrmittel dienen die Saatkörner von Rüegg, die moralischen Erzählungen in den Scherrischen Lesebüchlein u. a. 2) Deutsche Sprache. Kl. IV: a) Lesen und Erklären teils der für dieses Schuljahr bestimmten realistischen Belehrungen aus Geographie, Geschichte und Naturkunde, teils sich daran anschließender allgemeinerer, auch poetischer Lesestücke; b) Sprachlehre. Die Grundverhältnisse des einfachen Satzes; die Wortarten und -formen, die dabei verwendet werden; alles in bestimmt ausgesprochenen Regeln und nach einer Sammlung von Mustersätzen; c) schriftlicher Ausdruck: kurze Beschreibungen, Erzählungen, durch Umbildung eines Lesestücks und durch Reproducierung. Kl. V: a) Lesen und Erklären wie in IV; b) Sprachlehre. Fortsetzung; dabei wird dem Fürwort, dem Attribut, der Flexion des Adjektivs besondere Aufmerksamkeit geschenkt; c) schriftlicher Ausdruck wie in IV, doch vornehmlich selbständige Umbildungen eines Lesestücks, ohne eigene Abfassungen auf Grund des behandelten realistischen Unterrichtsstoffs oder von selbst unmittelbar Erlebtem auszuschließen. Kl. VI: a) Lesen und Erklären wie seither; b) Sprachlehre: die Grundverhältnisse des zusammengesetzten Satzes; weiteres vom Zeitwort, Bindewort; c) schriftlicher Ausdruck: Außer verschiedenartigen Beschreibungen und Erzählungen im Umfange des realistischen Unterrichts, auch einfache Vergleichungen, Betrachtungen im Anschlusse an Lesestücke oder anderen Unterricht; Darstellung von Erlebtem, auch in Kinderbriefen. 3) Rechnen. Kl. IV: Die 4 Spezies bis zum Entvielfachen im Zahlenraum von 10000 mit 2stelligen Zahlen. Kl. V: Die 4 Spezies mit größeren einfach oder mehrfach benannten Zahlen; Erklärung der Bruchform, Zu- und Wegzählen gleichnamiger Brüche; Ver- und Entvielfachen von Brüchen durch ganze Zahlen. Kl. VI: Fortsetzung, aber nicht Abschluß der Bruchlehre. In allen 3 Klassen vielfache mündliche und schriftliche Lösung eingekleideter, leicht überschaulicher Aufgaben. 4) Geometrie. Kl. IV: Die verschiedenen Raumelemente, Körper, Flächen, Linien, Vergleichung gerader Linien mit einander, Übung in deren bestimmter Ausmessung; Unterscheidung, Vergleichung, Messung der verschiedenen Arten der Winkel. Kl. V: Nebenwinkel, Scheitelwinkel; die Arten des Dreiecks nach Seiten und Winkeln. Auffassung der Parallellinien; Bildung der Vierecke. Kl. VI: Vergleichung verschiedener Rechtecke in Hinsicht ihrer Größe; die gesetzlichen Quadratmaße; Ausmessung und Berechnung von Rechteck, Dreieck, Viereck und Vieleck. — Der Unterricht in den Realien geschieht an der Hand von realistischen Lesestücken des Sprachbuchs. In den deutschen Stunden haben diese Stücke bloß sprachliche Behandlung erfahren, jetzt handelt es sich um sachliche Belehrung, um Mitteilung positiver Kenntnisse. Der Realien-Unterricht erscheint als unmittelbare Fortsetzung der Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen der Elementarschule. 5) Geographie. Kl. IV: Anschließend an die geographische Betrachtung des Schulorts in Kl. III handelt es sich nunmehr um Erzielung einer möglichst sicheren Vorstellung vom Kanton Zürich; dabei zugleich Anleitung, die Landkarte zu lesen. Kl. V: Geographische Betrachtung der Schweiz nach Land und Leuten, mit Hervorhebung geschichtlich merkwürdiger Orte. Kl. VI: Gestalt der Erde, Bestimmung der Lage eines Ortes durch das Gradnetz, die Verteilung von Land und Meer, ausführlichere Darstellung von Europa. 6) Geschichte. Kl. IV: Erzählungen aus der

Schweizergeschichte bis zur Schlacht bei Näfels; Kl. V: bis in die Zeiten vor der Reformation; Kl. VI: Anschauliche Bilder aus der allgemeinen, alten und mittleren Geschichte. 7) Naturkunde. Kl. V: Auswahl ausgeführter Bilder aus dem Tier- und dem Pflanzenreich; Kl. V: Aus dem Mineralreiche; Kl. VI: Fortsetzung und Rückblick, um eine ordnende Übersicht über die 3 Reiche zu gewinnen. 8) Schreiben. Kl. IV: Einübung der großen Buchstaben, in Doppellinien; Kl. V: Große und kleine Buchstaben in Sätzen, und auf einfachen Linien; die Ziffern, die kleinen lateinischen Buchstaben. Kl. VI: Die großen lateinischen Buchstaben und Widerholung beider Schriften. 9) Zeichnen nach dem neuen staatlichen Zeichnungswerk und auf Grund der von Dr. Wettstein für die Lehrer dazu verfaßten Anleitung. Es sind Fortschritte gegen früher sichtbar, sagt der amtliche Bericht von 1883, obschon das Zeichnen nach Modellen sich nur langsam einbürgert. 10) Singen. Kl. IV: Übungen in der ganzen Tonleiter, Taktübungen in $^4/_4$-Takt, Übung im Lesen einstimmiger Lieder. Kl. V: Erweiterung der Tonleiter; rhythmische Übungen, Einführung des $^6/_8$-Takts, des Violinschlüssels, des zweistimmigen Satzes. Kl. VI: Einführung der Tonnamen, der Ganz- und Halbtöne. In jeder Klasse beständige Anwendung des Gelernten im Singen von Liedern. 11) Turnen. In allen 3 Klassen 1. Ordnungsübungen, besonders die schwierigen Gang-, Lauf- und Hüpfarten, die Richtungsveränderungen durch Drehen und Schwenken. 2. Freiübungen, in reicherer Zusammensetzung als früher und manigfach verbunden mit den Ordnungsübungen. 3. Springen, Fortsetzung und Steigerung im Hoch- und Weitsprung. 4. Manigfache Spiele; wo es die Umstände erlauben, besonders mit den Knaben, Hang-, Stemm- und Klimmübungen, am Barren, horizontaler Leiter, Reck, schiefen und senkrechten Stangen, und, besonders mit den Mädchen, weitere Übungen im kurzen und langen Schwungseil. Das Fach kommt sehr langsam nur zur allgemeinen Geltung. 1883 sind von den 370 Primarschulen 353 mit Turnplätzen, 365 mit Geräten, 30 mit Hallen versehen. Überall, wo es pädagogisch und kräftig betrieben wird, ist es freilich ein Lieblingsfach der Knaben. — Ein ähnliches Urteil dürfte über den Unterricht in den weiblichen Arbeiten gefällt werden. —

Sämtlicher Unterricht der Alltagsschule wird klassenweise erteilt, auch giebt der spezielle Lektionsplan, den die Gemeindsschulpflege mit den betreffenden Lehrern entwirft und den die Bezirksschulpflege genehmigt, genau an, in welcher Ordnung und mit welchem Fach an jedem Tag und in jeder Schulstunde die einzelnen Klassen, entweder vom Lehrer unterrichtet oder mit Selbstbeschäftigung versehen werden. Natürlich ist unter Umständen auch Zusammenlegen von Klassen gestattet. Die Handhabung der Disciplin betreffend, wird 1883 von Amtswegen der Lehrerschaft im allgemeinen das ehrende Zeugnis erteilt, daß sie auch unter schwierigen Verhältnissen Ordnung und Disciplin in der Schule aufrecht zu erhalten wisse; Klagen über zu häufige Anwendung körperlicher Züchtigung kommen nur vereinzelt vor.

Fragen wir nun, ehe wir von der 3. Stufe der Primarschule Kenntnis nehmen, wie sich die beiden ersten in Wirklichkeit darstellen, so zeigt es sich, daß die Elementarstufe, auf welcher der Unterrichtsstoff auf ein zuträgliches Maß beschränkt ist, durch den ganzen Kanton sehr befriedigende, zum Teil vortreffliche Leistungen aufweist. Sie wird allgemein und freudig als die relativ beste anerkannt und ist ein Gegenstand der Vorliebe bei der Mehrzahl der Lehrer und der Schulpflegen. Die Realstufe genießt weniger Gunst und Glück, obschon die Lehrerschaft auch hier mit großem Eifer an der Lösung ihrer Aufgabe steht. Diese aber ist entschieden für viele Schulen zu groß, und eine Entlastung unabweislich. Da kommen für den aus der obersten Elementarklasse tretenden, 9—10jährigen Schüler auf einmal Geschichte, Geographie, Naturkunde, Grammatik, Formenlehre mit einer überwältigenden Masse neuer Begriffe und neuer Formen. Dieser plötzliche Zuwachs erzeugt durch seinen Umfang und noch mehr durch seine Verschiedenartigkeit notwendigerweise Verwirrung und Ermüdung bei den Mittelbegabten, Schlimmeres bei den Schwachen und so fühlen sie sich bald außer Stands, den sich häufenden Realien-

stoff zu verarbeiten, und schließlich schwinden auch die Errungenschaften der Elementarstufe mehr und mehr zusammen. Die Schwierigkeiten zu überwinden, welche den Realienunterricht überhaupt begleiten, ist keine leichte Sache, besonders dann, wenn sich der Lehrer über den Sinn der gäng und gäben Forderung, „die Realfächer in den Dienst des Sprachunterrichts zu stellen", nicht ganz klar ist; und je mehr die Methode vollends das Grundgesetz: die Veranschaulichung, umgeht, desto geringer der Erfolg. Desgleichen ob der Lehrer sich zu wissenschaftlich systematischer Darstellung des Materials versteige, oder ob er sich im Detail verliere, beidemale ist seine Mühe vergeblich, weil er seine jungen Zuhörer weder zu den verlangten positiven Kenntnissen noch zum erforderlichen Wachstum und Erstarken der Geisteskräfte geführt hat.

An der Realstufe von Zürichs Primarschulen haben nun allerdings in den letzten 20 Jahren erfahrene Schulmänner ihre bessernde Hand angelegt und vornehmlich eine stattliche Menge tüchtiger Veranschaulichungsmittel in die Alltagsschule eingeführt. Gleichwol dürfen sie das Verlangen nach Reduktion des Stoffes und nach besserer Anpassung der Sprache der Lehrmittel an die Fassungskraft der Schüler nicht von der Hand weisen; sie müssen durchaus eine so ermäßigte Aufgabe stellen, daß sie von der großen Mehrzahl der Schulen in einer richtigen Methode, d. h. mit Nutzen für die geistige Ausbildung gelöst werden kann.

Das wird ein um so notwendigeres und verdienstlicheres Werk werden, da gegenwärtig noch nahezu $^4/_5$ der Primarschüler mit dem vollendeten 12. Jahr, also in der Zeit der größten Bildungsfähigkeit, aus der Alltagsschule entlassen werden und in die Ergänzungsschule übertreten, d. h. nur am Dienstag und Donnerstag Vormittag noch, für zusammen 8 Stunden, den Unterricht besuchen. Hier ist nach landeskundiger Erfahrung die schwächste Stelle im Primarschulwesen des Kantons, ein bedrohlicher Übelstand, und doch will das Gesetz durch diese Ergänzungsschule etwaige Übelstände der früheren Schulstufen geheilt wissen. Diese letzte Stufe der Volksschule soll nämlich von 12—15 Jahren in 3 Jahreskursen eine Ausbesserung und Ergänzung des in Religion, Deutsch, Rechnen, Geometrie, Geographie, Geschichte, Physik, Gesundheitslehre, Singen Gelernten und eine Vermittlung mit dem praktischen Leben bringen. Die Aufgabe ist sehr zweckmäßig; aber wie vermöchte sie ein Primarlehrer zu lösen, und wenn es der frischeste wäre, an zwei, sage zwei rasch vorübereilenden Vormittagen der Woche und mit Schülern, deren Sinnen und Denken um so tiefer in ihren beruflichen Geschäften steckt, je näher sie ans Ende der Schulzeit rücken oder je schwerer die Familie den Kampf ums Dasein kämpft? welche Lust und Elasticität für die Schulfächer vielfach eingebüßt haben und denen dieser Schulbesuch wie eine willkommene Ruhezeit für den müden Leib oder wie ein lästiger Frohndienst erscheint? Was diese Schulstufe in früheren Jahrzehnten, wenn es gut gieng, war, eine etwas armselige Repetieranstalt, eben das ist sie in günstigen Fällen auch beim neuen Schulgesetz. Der Lehrer preist sich glücklich, wenn ihm die Handhabung der Disciplin nicht zu große Schwierigkeiten bereitet, und wenn es im 2. und 3. Jahreskurse bei seinen Schülern besonders in den Realien noch etwas zu wiederholen und aufzufrischen giebt, zum Ergänzen kommt es nur in Ausnahmefällen. Im Durchschnitt repräsentiert daher diese Schule den Stillstand, oder den Rückschritt von dem im 12. Jahr Erreichten. Soll sie aufhören, ein verlorener Posten zu sein und des Zürcherischen Primarschulwesens Wertschätzung erheblich zu verringern, so muß sie auf irgend eine Weise umgestaltet, aber jedenfalls so eingerichtet werden, daß sie ihren Namen rechtfertigt, insofern nachhaltig auf Unterricht und Erziehung der jungen Leute eingewirkt werden kann. Ist dieser große Schritt zum Guten geschehen, so werden gewiß zu den schon bestehenden fakultativen Fortbildungsschulen für die Handwerksklassen auch solche für die ackerbauende Bevölkerung in Aufnahme kommen und Ersprießliches leisten. Zunächst freilich bleibt das Zürcher Volk bei seinem Votum von 1883 und will von einem Ausbau der Alltagsschule durch Erweiterung der Alltagsschulpflicht um 1 oder 2 Jahre, oder von einer Ausdehnung der Ergänzungsschule um 1 oder 2 halbe Tage nichts wissen. Jedenfalls begehrt das richtige Gefühl der länd-

lichen Bezirke auch für den Fall längerer Schulzeit keine Ausdehnung des Unterrichtsstoffes. — Alle diese Verhältnisse treten erst in das richtige Licht, wenn wir erwägen, daß wie anderwärts die ultramontane Gesinnung, so hier die absolut demokratische die unteren Schichten der Bevölkerung geneigt macht, den Schulbesuch nicht so ganz ernst zu nehmen. Weil vollends die Unentgeltlichkeit dazu gekommen ist, so wurde das Übel erheblich. Deshalb beklagt auch der amtliche Bericht von 1883, daß die Handhabung der Absenzenordnung in einzelnen Gemeinden große Schwierigkeiten verursache, daß eine Schulpflege bei einer Schülerzahl von 2371 zu 811 Mahnungen, 306 Bußandrohungen, 158 Bußen, 2 Überweisungen, 20 Bußenverhaft sich veranlaßt sah, und daß in der Ergänzungsschule die Zahl der Absenzen noch immer von Klasse zu Klasse steige. — In um so vorteilhafteres Licht stellt sich das souveräne Volk, wenn man hört, daß eine größere Zahl von Gemeinden allen bedürftigen Schülern sämtliche Lehrmittel und Schulbedürfnisse unentgeltlich reicht; und Erwähnung verdient es, wenn an vielen Orten das ganze Unterrichtsmaterial gemeinsam gekauft und an die Schüler zum Selbstkostenpreis abgegeben wird. — Ähnlich wird es mit dem Material für die weiblichen Arbeitsschulen gehalten. Diese Anstalten erfreuen sich vermehrter Aufmerksamkeit, seit der Staat für methodisch gebildete Arbeitslehrerinnen gesorgt hat. Freiwillige Frauenvereine halten unmittelbare Aufsicht und Fachinspektorinnen die Visitation. Doch ist der vollständig organisierte, von Stufe zu Stufe sich erhebende Klassenunterricht im J. 1883 erst in der Minderheit der Primarschulen heimisch geworden. —

b) Die Sekundarschule. Wer in sie eintreten will, muß die sechs Klassen der Primarschule durchlaufen haben und empfängt in Wahrheit hier die Befestigung und Erweiterung des zuvor Gelernten, um dann entweder ins berufliche Leben oder in eine höhere Unterrichtsanstalt überzutreten. Der Unterricht ist auf 3 Jahreskurse berechnet, doch sollten die beiden ersten so viel als möglich ein abschließendes Ganzes bilden, da man den Austritt der Schüler vor dem dritten doch nicht hindern kann. Den Fächern dürfen in einem Kurse höchstens 34 Wochenstunden gewidmet werden; nämlich: Religion ist fakultativ und wird vom Geistlichen gegeben 2 St.; Deutsch 6; Französisch 6; Arithmetik, Geometrie (auch praktische) zusammen 6—7; Geographie, Geschichte (auch Erklärung der gegenwärtigen Bundesverfassung) zusammen 5; Naturgeschichte 1 Jahr lang, im 2. und 3. Jahre Naturlehre und das Elementarste aus der unorganischen und organischen Chemie, zusammen 3; Schreiben, Zeichnen, Singen, zusammen 6—7. In betreff des Zeichnens, dessen Notwendigkeit für die zu vermehrende Erwerbsfähigkeit des Volkes nun voll erkannt wird, ist hervorzuheben, daß die Unterrichtsverwaltung durch Direktor Dr. Wettstein ein großes obligatorisches Lehrmittel (20 Gipsmodelle und 54 Wandtabellen) geschaffen hat, zu dessen Herstellung der Staat 50 000 Fr. gab. Dazu kommt noch wenigstens zweimal wöchentlich das Turnen (die Ordnungsübungen bis zu ihrer Anwendung in der Bataillonsschule) $1^1/_2$—3 Std. Leider schließt die Mehrzahl der Schulen den Turnunterricht im Herbst ab, weil erst wenig Turnhallen hergestellt sind. An fakultativen Fächern treten Englisch und Italienisch in 25 Sekundarschulen auf, weibliche Handarbeiten mit 3—6 Std. wöchentlich in 33 Schulen, und können dann die Mädchen von der Geometrie freigemacht werden. (Die Sekundarschulen trennen nämlich nur selten nach Geschlechtern, die Primarschulen nie.) Nahezu in allen Schulen sind die vorgeschriebenen allgemeinen Lehrmittel, besonders auch die Apparate und Sammlungen vorhanden. Mit der Abgabe von Lehrmitteln an die Schüler wird es nicht selten so gehalten wie in der Primarschule; außerdem dringt man auf einheitliche Beschaffung des Materials. Für ärmere Schüler bestehen überall Stipendien. 1883 kamen bei den 4120 Sekundarschülern 49 493 Absenzen vor, was auf den Schüler 12 ausmacht. — Dem Sekundarunterricht wünscht man Vereinfachung und größere Konzentration, dazu bessere Berücksichtigung der Bedürfnisse des praktischen Lebens und Ermäßigung der Lehrziele in gewissen Fächern. Man sieht, diese Anstalt hat zwei Herren zu dienen, dem praktischen Leben, das seine Forderungen macht, und den

höheren Anstalten, welche viel verlangen. — Die entwickelnde Methode wird hier im Unterricht immer mehr als die zweckmäßige erkannt; sie glänzt zwar nicht am Examen, aber sie führt den Schüler zur Selbständigkeit. — An Schulen mit mehreren Lehrern wird das Klassen- und das Fachsystem kombiniert, das ausschließliche Klassensystem überhaupt immer mehr gemieden. — Wie schon erwähnt, dient die Sekundarschule einem ganzen Kreis von Gemeinden und wird überall als ein geschätzter Besitz gut gepflegt. Der Schulort sorgt für das Schulgebäude, dessen Ausstattung, Heizung und Reinigung. Manche dieser Anstalten stehen in verdienten Ehren. So die Knabensekundarschule der Stadt Zürich, die in blühendem Zustande sich befindet, und vielfach der Kantonsschule vorgezogen wurde, weil der Schüler nach 3—4jährigem Besuche eine tüchtige Vorbereitung aufs Berufsleben erreicht hat.

Noch immer richtet sich das Bestreben der Schulfreunde im Kanton dahin, daß die Sekundarschulen zugänglicher und besuchter werden; mit den 14—44 % der gesamten schulpflichtigen Jugend des betreffenden Alters, welche in die Sekundarschule übertreten, sind sie mit Recht nicht zufrieden gestellt.

Ferner sollen diese Anstalten immer allgemeiner auch der höheren Ausbildung der Töchter dienstbar werden; eine folgenreiche Auffassung dieser Schulen, welche nicht bloß durch die ganze Schweiz, sondern auch in Deutschland alle Anerkennung und Beförderung verdient. Man findet, daß durch Privatanstalten für die Mädchen nicht gut gesorgt ist. Beschränkt in ihren Mitteln, von keinem öffentlichen Ansehen unterstützt, durch mancherlei Hindernisse in Unterricht und Disciplin gehemmt, haben sie einen schweren Stand und können sichere Erfolge nicht verbürgen. Bessere allgemeine und bessere berufliche Ausbildung braucht aber unsere Zeit durchaus für die Mädchen und dies mit jedem Tage mehr, da glücklicherweise der Kreis der weiblichen Berufsarten sich fast von Tag zu Tag erweitert, da Handel und Industrie, Verkehrsanstalten und Schule und andere Lebensgebiete sich ihnen immer häufiger aufthun, und ihnen die Aussicht eröffnen, selbständige Existenzen sich schaffen zu können. Um aber die hierzu erforderlichen Kenntnisse und Arbeitskräfte zu erlangen, müssen sie durch tüchtige Schulbildung ihre Talente und ihre Intelligenz entfalten, und das eben kann durch den Besuch der Sekundarschule geschehen. Gegenwärtig besteht die Bevölkerung dieser Anstalten im ganzen Kanton schon zu ungefähr 37 % aus Mädchen; und die Erfahrung zeigt, daß bei tüchtiger Leitung der Schule Knaben und Mädchen vom 13.—16. Jahre ohne Schaden gemeinsam unterrichtet werden können. Daß auch in dieser Hinsicht die Hauptstadt des Kantons und neben ihr Winterthur seit mehr denn 100 Jahren mit Ehren vorangeht, wissen wir bereits. Nachdem durch Usteri ein richtiger Grund gelegt war, schuf Dr. Georg Gesner, Antistes in Zürich, 1794 noch eine Töchterschule, in der besonders Pestalozzis Methode für die Mädchenbildung benützt werden sollte. 1806 wurde sie mit der von Usteri vereinigt, äußerlich nahm sich die städtische Verwaltung der Anstalt an, innerlich erstrebte sie nach wie vor eine zeitgemäße (obschon die alte Schulordnung Rechnen und Schreiben als für Töchter nicht notwendig erachtete), wie naturgemäße, also innerhalb der Schranken der weiblichen Natur sich bewegende Mädchenbildung. 1817 erscheint im Lehrplan noch keine fremde Sprache, auch Geschichte nicht; aber Religion, Lesen, Grammatik, Schreiben, Rechnen, Singen, Zeichnen, Geographie, Naturgeschichte in zusammen 15—16 St., ebenso viele kommen dem Arbeitsunterricht zu. Das Jahr 1833 mit seiner Umgestaltung des gesamten kantonalen Schulwesens brachte auch dieser Töchterschule eine neue Organisation, sofern die vier unteren Klassen an die Primarschule übergiengen und die drei oberen in eine Mädchensekundarschule verwandelt wurden. Diese sollte bis ins 16. Jahr ihren Unterricht erstrecken, Französisch und Geschichte betreiben, aber den weiblichen Arbeiten nur noch 1/3 der wöchentlichen Stunden gewähren. Das Schulgeld wurde 1854 in jeder Klasse auf 40 Fr. festgesetzt. Zur Klasse III kam noch eine IV. und in beiden der Unterricht im Englischen, allmählich auch das Turnen in I—III. Jetzt scheint in IV die Zahl der wöchentlichen

Stunden und der Fächer das heilsame Maß schon überschritten zu haben. Die Zahl der Schülerinnen nahm von 90—100 im Jahre 1833 sehr rasch zu, 1850 war sie 140, von 1860—1880 stieg sie bis 310. Im letzterwähnten Zeitraum wurde das Verlangen nach einer ausgedehnteren und tieferen Ausbildung für die Mädchen immer stärker. Dies bestimmte die Stadtschulpflege in Zürich, zu der Mädchensekundarschule noch eine höhere Töchterschule zu errichten. Der Staat sagte seine materielle Unterstützung zu, weil er mit der Gemeinde die Pflicht anerkennt, auch für die höhere Bildung des weiblichen Geschlechts Opfer zu bringen und an Ostern 1875 wurde diese Schule eröffnet. Um den manigfaltigsten Bedürfnissen dienen zu können, d. h. um die Ausrüstung mit einer höheren allgemeinen Bildung zu gewähren oder die Heranbildung für eine praktische Berufsthätigkeit gestattete man durchaus freie Fächerwahl, und so verteilten sich die 101 Schülerinnen, im Alter von 16—20 Jahren, je nach ihrem Vorhaben, über die folgenden Kurse: Deutsche, französische, englische, italienische Sprache und Litteratur, Mathematik, Buchhaltung, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Haushaltungskunde, Gesundheitslehre, Kunstgeschichte, Zeichnen, Gesang. — An Ostern 1876 wurde diese Schule durch eine Seminarklasse ergänzt; in ihr sollte die Ausbildung zu Erzieherinnen und Kindergärtnerinnen, zu Lehrerinnen an Primar- und Sekundarschulen erfolgen. Aus dieser Seminarklasse, welcher der Lehrplan der Küsnachter Seminarklasse zu Grunde gelegt wurde, ist seitdem das Lehrerinnenseminar geworden. Es besteht aus 4 Klassen und genießt vom Staat 8 Stipendien von 150—300 Fr. Im Jahr 1883 zählte man in der höheren Töchterschule 50 Schülerinnen, im Seminar 62; von diesen 112 trieben 10 auch Latein; denn es finden sich auch solche Schülerinnen vor, welche sich auf die Maturitätsprüfung vorbereiten wollen und dazu einen zweijährigen Lateinkursus durchmachen, eine Einrichtung, die wol bald verbessert werden wird. Bis jetzt, nämlich in den ersten 8 Jahren, haben 1068 Schülerinnen diese Doppelanstalt besucht, darunter 50 aus andern Kantonen.

c) Die Kantonsschule wurde 1833 auf der Basis des städtischen Gymnasiums und der realistischen Schule gegründet, und ist seit 1842 in ihrem jetzigen ausnehmend schönen Gebäude. Sie besteht aus einer realistischen und einer humanistischen Abteilung. Diese schließt sich in betreff des Alters und der Vorkenntnisse ihrer Anfänger an die letzte Klasse der Realstufe der Primarschule an, jene setzt seit kurzem die 2. Klasse der Sekundarschule voraus. 1. Das Gymnasium teilt sich in ein unteres und ein oberes ab. Das untere bietet für das 12.—16. Lebensjahr 4 Kurse mit zusammen 135 obligatorischen Stunden; die Fächer sind die bekannten, auch Naturkunde und Kalligraphie, jährliches Schulgeld 30 Fr. Das obere besteht aus $2^1/_2$ Jahreskursen mit 106 Std. wöchentlich, halbjährl. 24 Fr. Schulgeld — fakultativ sind Religion, Hebräisch, Griechisch, Chorgesang; für die Nichtgriechen ist das Englische obligatorisch; aber daß deren Leistungen (1883) in den Sprachfächern überhaupt zu wünschen übrig ließen, ist nicht überraschend. Daß die Regierung hier meistens eine glänzende Lehrerschaft sammelt (man denke an Kaspar v. Orelli, Fäsi, Hermann Sauppe, Baiter, Raabe, Oswald Heer, Albert Mousson, die in den vierziger Jahren nebeneinander arbeiteten), gereicht dem Kanton weithin zu großem Ruhm. Für klassische Studien ist trotzdem der Sinn in diesem gewerbfleißigen Kanton wenig entwickelt, wie man auch einen Andrang zu dem Gymnasialunterricht und in ihm zu den idealen, rein wissenschaftlichen Berufsarten nur mehr vorübergehend wahrnimmt. Durch alle 7 Klassen der Anstalt hindurch kommen dem Deutschen wöchentlich 23 Std. zu, dem Lateinischen 46, der Mathematik 23, dem Griechischen $5^1/_2$ Jahre lang zusammen 36 Std., dem Französischen $4^1/_2$ Jahre lang 20. Einer der Professoren des unteren Gymnasiums wird zum Prorektor dieser Abteilung gewählt, der ganzen Anstalt steht der vom Erziehungsrat auf 2 Jahre aus dem Obergymnasium gewählte Rektor vor. Die Besoldung der Professoren richtet sich nach der Zahl der wöchentlichen Stunden, nach der Bedeutung der Fächer, den damit verbundenen Arbeiten u. s. w., so daß auf die Wochenstunde von 100—170—200 Fr. Jahresgehalt

entfallen mögen. Sämtliche Lehrer der Anstalt bilden den Konvent, derselbe hat außer den gebräuchlichen Befugnissen und Pflichten besonders auch Gutachten abzugeben. 2. Die Industrieschule, oder nach der deutschen Bezeichnung, höhere Bürgerschule ohne Latein, teilte sich bis vor wenig Jahren ebenfalls in eine untere und obere ab. Die untere diente in ihren 3 einjährigen Kursen, ohne Naturlehre und ohne Englisch mehr der allgemeinen Schulbildung, war eine Sekundarschule von seiten des Kantons. Im Herbst 1867 hat man sie, in Betracht, daß die Stadtgemeinde eine vorzügliche Sekundarschule geschaffen, fallen lassen, und nun tritt man aus der 2. Klasse der letzteren in die Industrieschule (früher obere) ein. In dieser herrscht, wie im Gymnasium, das Fachsystem vor und nicht selten werden auch hier unter der Lehrerschaft Größen ersten Ranges, wie z. B. Redtenbacher, getroffen. Die Schule bereitet teils für das Polytechnikum vor, teils giebt man eine rationelle Fachbildung, um unmittelbar in eine industrielle oder kommerzielle Berufsthätigkeit eintreten zu können. Unter den Fächern erscheint neben dem Englischen auch Italienisch, neben dem kaufmännischen Rechnen Buchhaltung und Warenkunde, neben dem Freihand- und geometrischen Zeichnen auch technisches. Das jährliche Schulgeld beläuft sich auf 50 Fr. Der Lehrerkonvent hat den Studienplan und die jeweilig erwählten Fächer des einzelnen zu bestätigen. Es scheint aber, diese Schule streife wie so viele ihrer Schwestern an ein und dieselbe Klippe, daß nämlich für allgemeine Geistesbildung und Geisteskräftigung noch immer nicht das Erforderliche geschieht. Die Gruppierung nach den Fachschulen des Polytechnikums und die Rücksicht auf Fachstudien macht sich immer noch zu stark geltend, obschon man angefangen hat, die Teilung in eine mathematische und eine naturwissenschaftliche Sektion zu beschränken. Der Erziehungsrat wählt, der Regierungsrat bestätigt die Lehrer. Für die Besoldungsverhältnisse gelten dieselben Vorschriften wie im Gymnasium, nur sind statt der dortigen 3 Klassen hier 4 aufgestellt. — Jede Abteilung der Kantonsschule steht unter einer besonderen Aufsichtskommission.

Nachdem wir gesehen, welche Lehranstalten von Kantons wegen in der Hauptstadt für den mittleren Unterricht ins Leben gerufen worden, ist es Pflicht, noch anzufügen, daß im nämlichen Kanton auch eine Gemeinde und zwar für sich allein und aus eigenen Mitteln 2 ähnliche Anstalten wie der Kanton geschaffen hat und unterhält. Dieser Ruhm kommt dem bildungsfreundlichen Winterthur zu. An großartigen Leistungen im Schulwesen im J. 1842 verwendete die Stadt jährlich gegen 24 000 Fr. auf die Bildung der Jugend; 1858 schon 69 896 Fr.; 1868 bei ungefähr 6560 Einwohnern, für den höheren Unterricht allein über 80 000 Fr., sei es durch Erbauung prächtiger und zweckmäßiger Schulhäuser oder durch Reichung ansehnlicher Lehrerbesoldungen, stellte er sich Basel gleich. Neben einer 3klassigen Sekundarschule für Knaben und einer 4klassigen für Mädchen besitzt nämlich Winterthur noch ein Gymnasium und eine Industrieschule. Die Oberleitung dieser 4 Anstalten, die höheren Stadtschulen geheißen, kommt einem Schulrate zu, den die Bürgergemeinde wählt. Letztere nimmt auf schulrätlichen Vorschlag die Wahl der Lehrer, die Festsetzung des Budgets u. s. w. vor; dem Schulrat und Gemeinderat steht die Wahl des Rektors, der beiden Prorektoren und ähnliches zu. — Das Gymnasium entspricht in seiner Klassen- und Fächereinrichtung dem in Zürich; die Industrieschule hat aber 7 Klassen. Für beide Anstalten wurden immer tüchtige Kräfte erlesen und, da die Gemeinden überhaupt, besonders zu Gunsten ausgezeichneter Lehrer, immer großmütiger handeln als der Staat es thun könnte, auch lange erhalten. Hier wirkten einst u. a. C. Adams, † 1849, als Lehrer der Mathematik und Physik, mit Auszeichnung in der Schule und in der Wissenschaft; desgleichen Kronauer und Rektor Geilfuß.

3. Die Lehrer. Das Lehrerseminar in Küsnach. Die Geschichte desselben haben wir oben zum Teil gegeben. Die wichtigsten inneren Wandlungen, welche die Anstalt in den verflossenen 50 Jahren durchgemacht hat, knüpfen sich an die Namen der 4 Vorstände Scherr, Zollinger, Fries und Wettstein. Scherr sah es als Haupt-

aufgabe der Seminarlehrer an, im Seminaristen vor allem die Begierde nach eigener Weiterbildung anzuregen, ihm das Verständnis zum Studium geeigneter Werke zu öffnen und ihn unter steter Übung seiner geistigen Kraft zum ausharrenden Fleiße zu führen. Es wurde daher bei dem jungen Mann einerseits auf gründliche Bildung in der Muttersprache, andererseits auf Anregung der Selbstthätigkeit gedrungen, aber eigentlich nur auf ein bescheidenes Maß von Kenntnissen. Zu alledem aber wollte Scherr, daß jeder Seminarist befähigt würde, beim Eintritt ins Amt Schule halten zu können. Heinrich Zollinger, Direktor von 1849—1855, ein ehemaliger Schüler Scherrs, ein feuriger Mann, hatte mehr die wissenschaftliche als die schulmäßige und pädagogische Ausbildung der Seminaristen im Auge, von der Konvikteinrichtung wollte er auch nichts wissen; weil er sich überhaupt im Seminar nicht heimisch fühlte, legte er seine Stelle nieder und ging als Naturforscher nach Batavia. Von 1857—1875 war David Fries Seminardirektor, ein geistesfrischer Theologe und organisatorisches Talent. Unter ihm bekam die Anstalt eine bessere Ausrüstung mit Lehrmitteln, aber auch eine größere Lehraufgabe durch vermehrte Unterrichtsstoffe. Zwar wurde nun durch den hinzutretenden 4. Jahreskurs auch mehr Zeit gegeben; gleichwol konnte trotz musterhaften Fleißes die Stoffmasse nur von wenigen Schülern befriedigend bewältigt werden. Nach Fries übernahm Dr. Wettstein die Direktion. Er verlegte den Schwerpunkt der Bildungsarbeit in die Mathematik, die Naturkunde und das Zeichnen; der Unterricht in Religion, Pädagogik wurde gekürzt, der praktischen Ausrüstung weniger Zeit gewidmet. Nehmen wir nun Einsicht vom Lehrplan, wie er durch den hoch verdienten Dubs in der Hauptsache festgestellt worden ist. Er umfaßt 14 obligatorische Fächer. Der Unterricht soll durchaus den künftigen Beruf der Zöglinge für die Volksschule im Auge behalten, und vor allem darauf Bedacht nehmen, daß der in den obligatorischen Lehrmitteln enthaltene Unterrichtsstoff vollständig begriffen und verarbeitet werde. 1) Pädagogik, allgemeine und Geschichte derselben, besonders der zürcherischen Schulen, Methodik der Primarschulfächer, praktische Übungen teils im Seminar, teils in der Übungsschule vom 2.—4. Jahr; 2) Religion. Geschichte des Volkes Israel und der Religion des alten Testaments; das Leben Jesu und die Wirksamkeit seiner Apostel; Geschichte der Entstehung und Sammlung der biblischen Schriften; Geschichte der christlichen Kirche; systematischer Abriß der christlichen Glaubens- und Sittenlehre; 3) Deutsch. Sprachlehre, Lesen und Erklären von Musterstücken und dafür später Geschichte der deutschen Litteratur, Übung im mündlichen und schriftlichen Ausdruck; alle 4 Wochen ein Aufsatz; 4) Französisch. Grammatik, Lektüre, Übung im mündlichen und schriftlichen Ausdruck; 5) Arithmetik, einschließlich der Logarithmen und der Gleichungen des zweiten Grades mit 1 Unbekannten; 6) Geometrie, ebene, Elemente der Stereometrie, der ebenen Trigonometrie, der darstellenden Geometrie, des geometrischen Zeichnens und des Feldmessens; 7) Geschichte des Altertums, des Mittelalters, der Reformation, der Bildung des modernen Staatensystems des 19. Jahrhunderts bis 1830; Schweizergeschichte bis zur Entstehung des neuen Bundes; 8) Geographie, mathematische, einschließlich der Zeitrechnung, physikalische, besonders auch Klimalehre, Geognosie und Geologie; allgemeine Völkerkunde; spezielle Beschreibung der 5 Kontinente und der Schweiz; 9) Naturkunde, ausführliche Naturlehre, unorganische Chemie, Mineralogie, organische Chemie, Botanik, Anthropologie, Gesundheitslehre, Zoologie (Anlegung kleiner Sammlungen, Anfertigung eigener Apparate); 10) Gesang, Solfeggien, Musiktheorie, Chorgesang; 11) Violinspiel; 12) Schönschreiben, auch Einübung von Titelschriften und Schreiben an die Wandtafel; 13) Zeichnen nach dem neuen Vorlagenwerk: leichte Köpfe, auch schattirte, ganze Figuren, Landschaften nach geometrischen Körpern, Anleitung zur Perspektive, zum Zeichnen nach der Natur (Gebäude, physikalische Apparate, Landschaften); Köpfe nach Gyps; Zeichnen auf die Wandtafel; 14) Turnen, weitere Entwickelung der Ordnungs- und Freiübungen, Steigerung der Übungen an den Geräten; Widerholung der für die Primar- und Sekundarschule angeordneten Kurse, auch unter der Leitung der darin miteinander ab-

wechselnden Zöglinge selbst; Landwirtschaftliche Arbeiten, Besorgung des Seminarguts (Gemüsebau, Obstkultur, Weinbau mit Weinbehandlung, Blumen-, Seiden-, Bienenzucht); die entsprechenden wissenschaftlichen Belehrungen ließ Dubs in zusammen 12 Stunden wöchentlich besorgen. Vor und nachher geschah das nicht.

Klavierspiel ist fakultativ, seit 1874 auch Latein und Englisch, und es beteiligten sich am ersteren 8—15% der Schüler, am letzteren 40—60%. — Der Unterricht ist unentgeltlich, Nichtkantonsbürger bezahlen ein jährliches Klassengeld von 60 Fr. Was die Gesamtorganisation der Anstalt betrifft, so ist voranzustellen, daß der Erziehungsrat durch eine Kommission von 7 Mitgliedern, welche der Reihe nach Inspektion und Visitation besorgen, über Seminar, Direktor, Lehrer und Zöglinge Aufsicht übt. Diese Kommission begutachtet auch den vom Direktor entworfenen und mit dem Lehrerkonvent beratenen Lehrplan, entscheidet über Stundenplan und Lehrmittel, legt dem Erziehungsrat das vom Direktor entworfene Budget sowie die Anträge auf die Freiplätze und Stipendien vor, ordnet in Gemeinschaft mit dem Direktor die jährliche Aufnahms- und die Schulprüfung, berät den Jahresbericht des Direktors und hat bei und in alledem die Entwickelung der Anstalt nach allen Richtungen sich zur Pflicht zu machen. Dem Direktor liegt die unmittelbare Vertretung, Beaufsichtigung und Leitung der ganzen Bildungsanstalt ob, wie er auch der verantwortliche Verwalter des gesamten Anstaltseigentums ist. Außerdem leitet er die Fähigkeitsprüfungen der Primar- und Sekundarlehrer, und beruft und leitet die jährliche Hauptkonferenz der Kapitelspräsidenten. Seinen eigenen Lehrerkonvent versammelt er zu ordentlichen Quartalssitzungen und sonst, so oft es das Bedürfnis erheischt oder 3 Lehrer es schriftlich verlangen. — Die Aufnahme in das Seminar findet alljährlich auf Grund einer befriedigenden Aufnahmeprüfung statt. Dieselbe kann vor dem 15. Jahre nicht abgelegt werden und verlangt die Leistungen des 3. Kurses der Sekundarschule. Die Aufnahme wird erst nach einem Vierteljahr bei günstigen Zeugnissen von seiten des Lehrerkonvents endgiltig. Eintritt in den Konvikt oder Austritt aus demselben erfolgt nur im Beginn des Schuljahres. Das Seminar bietet nämlich den Zöglingen zu freiwilliger Benützung 72 Plätze an. Der Interne gehört zum Seminarhaushalt, erhält Wohnung, Beleuchtung Heizung, Wäsche, Kost und ärztliche Verpflegung gegen ein Kostgeld, das jährlich nach den wirklichen Kosten bestimmt wird, aber für Kantonsbürger 240 Fr., für Nichtkantonsbürger 400 Fr. nicht übersteigen darf. Der Direktor setzt für diese seine Hausgenossen eine gute Tagesordnung fest und läßt ihnen eine väterliche Aufsicht, Leitung und Beratung zu gute kommen.

Unpassende Kostorte hat der Direktor den Externen zu untersagen. Teilnahme an fremden Vereinen, ebenso Spiel, Tanz, Wirtshausbesuch, Rauchen im Seminar und auf dem Seminargute ist verboten. Mit Genehmigung des Direktors können die Zöglinge unter sich wissenschaftliche, Gesang- und Turnvereine gründen. Die halbjährlichen Spezialzeugnisse der Seminaristen zu Handen ihrer Eltern, desgleichen die übrigen Lehrer- und Prüfungszeugnisse überhaupt, unterscheiden die fünf Grade: 1 sehr ungenügend, 2 ungenügend, 3 genügend, 4 gut, 5 vorzüglich. In jeder der 4 Seminarklassen ernennt der Direktor einen Zögling zum Aufseher. Die Ferien betragen jährlich im ganzen 8 Wochen. Die Regierung eröffnet dem Erziehungsrat jedes Jahr einen Kredit von 9000 Fr. zur Unterstützung unbemittelter Zöglinge, welche Summe in Abschnitten von 60, 120, 180, 240 Fr. auf ein Gutachten des Direktors vergeben wird. Die eine Hälfte des Benefiziums wird sogleich nach Beschluß verabfolgt, die andere am Ende des Schuljahres, vorausgesetzt, daß sich der Stipendiat nicht zu seinen Ungunsten verändert hat. — Nach dem Schlusse der Jahresprüfungen, in welchen die Zöglinge des 4. Kursus ihr Abgangszeugnis erwerben, findet im Seminar jedes Jahr die Fähigkeitsprüfung für zürcherische Volksschulstellen statt. Der mündliche und praktische Teil derselben ist öffentlich. Der Erziehungsrat bestellt die aus 8—10 Mitgliedern bestehende Prüfungskommission; zu Examinatoren zieht er in der Regel die Seminarlehrer herbei.

Prüfungsfächer sind die obligatorischen Unterrichtsfächer des Seminars und zwar treten sie in dem mündlichen Teile im ganzen dortigen Umfange auf; im schriftlichen bestehen die Aufgaben in der Abfassung eines deutschen und eines französischen Aufsatzes und in der Beantwortung einer Reihe von Fragen aus Pädagogik, Arithmetik, Geometrie, Geschichte, Geographie, Naturkunde. Die praktische Übung bringt eine Probelektion, Vorträge von Gesang- und Violinstücken, Probeschrift und Probezeichnung an die Wandtafel. Wer die Sekundarlehrerprüfung machen will, muß ordentlichermaßen zuvor die Wahlfähigkeit als Primarlehrer erworben haben; ferner wird in der Methodik eine spezielle Kenntnis des Lehrplans und der Lehrmittel der Sekundarschule verlangt und endlich fürs Französische noch eine Komposition und Fertigkeit im mündlichen Ausdruck. Die Fähigkeitsprüfungen der Primar- wie der Sekundarlehrer müssen für alle Fächer gleichzeitig gemacht werden. Für die Feststellung der Zeugnisse kommt die Durchschnittszahl für die Probelektion vierfach in Rechnung, die für Pädagogik, Deutsch, Mathematik dreifach, die für Geschichte, Geographie, Naturkunde doppelt, die für Gesangtheorie, Singen, Violinspiel, Schönschreiben, Zeichnen einfach. Im besonderen gilt für den Primarlehrer Religion dreifach, Französisch doppelt, umgekehrt für den Sekundarlehrer Französisch dreifach und Religion doppelt. Wer mit seiner Gesamtzahl unter 72 bleibt, muß durchaus abgewiesen werden; wer zwischen 72 und 87 erreicht, ist bedingt wahlfähig. — Der Primarlehrer wird durch die Schulgemeinde angestellt, unterliegt aber alle 6 Jahre einer Bestätigungswahl. Den Sekundarlehrer stellt die Sekundarschulpflege an, seine Amtsdauer ist ebenfalls eine sechsjährige. Auch hier bestätigt der Erziehungsrat, wenn die gesetzlichen Vorschriften eingehalten worden sind.

4. Das Erheblichste aus der Statistik. Primarschüler zählte man von 1835—1839 durchschnittlich 26 638; 1863/64 aber 46 195. Die Zahl der Alltagsschüler betrug 1875 32 968, die der Ergänzungs- und Singschüler 15 258. Primarschulstellen gab es 1864/65 518 à 92 Schüler; 451 waren definitiv, 67 provisorisch besetzt. 1867/68 sind es 525 Schulen, von denen der erziehungsrätliche Bericht 111 recht gut und 25 ungenügend findet. 1882 ist die Zahl der Lehrstellen auf 640 gestiegen und zählt die Lehrerschaft neben 590 Männern 50 Frauen. In den 343 weiblichen Arbeitsschulen waren 10 249 Mädchen mit 382 Lehrerinnen. 1883 unterrichteten 372 Lehrerinnen 10 363 Mädchen. Auch in der Stadt Zürich giebt es keine Oberlehrer, sondern das Vorstehergeschäft besorgt die Primarschulpflege, in deren Sitzungen aber 4 Abgeordnete der Lehrer mit beratender Stimme sich befinden. Primarschulgeld: 1868 betrug es 3 Fr. jährlich für den Alltagsschüler, $1^1/_2$ Fr. für den Ergänzungsschüler. Die bemittelte Familie bezahlte es selbst, für die almosengenössige trat die Armenkasse der Gemeinde ein; für die unvermögliche, aber nicht almosengenössige, erfolgte ein Beitrag des Staats zu Schulgeld und Lehrmitteln. Seit 1869 besteht Unentgeltlichkeit, d. h. der Staat übernimmt unter Mitbeteiligung der Gemeinden die erforderlichen Leistungen.

Die Primarlehrergehalte setzen sich zusammen aus der Leistung der Schulgenossenschaft und aus dem Staatsbeitrag. Seit 1. Jan. 1873 sind 1200 Fr. das gesetzliche Niederste, Wohnung, dazu 2 Klafter Holz und $^1/_2$ Hektar Gemüseland; 1500 Fr. ist das Maximum; doch steigert es sich durch freiwillige Erhöhung seitens der Gemeinden bis 2000 Fr. und mehr. Die Alterszulagen steigen bis auf 400 Fr. Die Ruhegehalte des Staats für Primarlehrer (nach mindestens 30jährigem Dienste) betrugen 1863 für 83 Lehrer 14 697 Fr., 1883 aber 76 412 Fr. Außerdem reicht der Staat der Lehrerwittwen- und Waisenstiftung jährlich ungefähr 6000 Fr. Die Primarschulhäuser sind der großen Mehrzahl nach stattlich und schön. Zur Zeit des Aufschwungs in den dreißiger Jahren, von 1832—1838, wurden 73 errichtet, welche 919 353 Fr. kosteten, wozu der Staat 109 375 Fr. steuerte. Von 1874 an wurden ebenfalls wider für diesen Zweck 6 Millionen Fr. ausgegeben. Handwerksschulen 1868 43; im J. 1875 dagegen 98 mit 222 Lehrern. Privatschulen 1868 18, 1875 23; 1883 27 für 1537 Schüler mit 89 Lehrern und 35 Lehrerinnen. Primarschulfonds. Die Stiftungen und Fonds, welche früher für

Unterrichtszwecke gemacht worden waren, sind dem Staatsgut einverleibt worden. Jetzt hat jede Primarschule wider ihre eigene Kasse und eigene Fonds, welches Schulvermögen samt allen ökonomischen und finanziellen Angelegenheiten der Schule ein eigener Schulverwalter besorgt. Seine Mühewaltung ist nahezu unentgeltlich und schließt jährliche Rechnungsabnahme in sich. In die Schulkasse fließen die Staatsbeiträge, die Schulsteuern: sodann Legate, Geschenke, freiwillige Beiträge u. s. w. So verschieden diese Einnahmequellen sind, so ungleich ist auch das Primarschulvermögen der Gemeinden, so ungleich „äufnen" sich die Schulfonds. Aber im allgemeinen ist durch gesonderten Schuletat und gesondertes Vermögen weit besser für die Schule gesorgt, als wenn alles in einem Gemeindebudget und einer Gemeindekasse zusammenfließt, und mancher Testator, der fürs Allgemeine nichts aussetzen würde, bestimmt der Primarschule oder dem Waisenhaus oder dem Armengute seiner Gemeinde eine ansehnliche Summe. Für die Schule sich freigebig zu erweisen, gilt in den meisten Gemeinden als Pflicht und Ehrensache. Daher wachsen auch diese Schulfonds überall von Jahr zu Jahr. Schon 1835 betrugen sie 846 150 Fr.; 1860 aber 3 828 919 Fr.; 1864 5 510 353 Fr.; 1882 schlug man die Primarschulgüter zu 13 868 398 Fr. an. Die Primarschulferien betragen 8 Wochen. Sekundarschüler. 1834 zählte man 600 Schüler, 1858 schon 1400, 1864 2565, davon 27 bis 28% Mädchen; 1883 waren unter 4120 37% der letzteren. Sekundarschulen, selten nach Geschlechtern geteilt, kein Schulgeld; 1834 erst 22, 1864 56 mit 76 Lehrern, 1883 89 Schulen mit 162 Lehrern. Sekundarlehrergehalte. Das gesetzlich Niederste beträgt 1800 Fr., dazu freie Wohnung und ½ Juchart Gemüseland; das Maximum übersteigt nicht 3000 Fr. Der etwa erforderliche Vikar erhält 25 Fr. wöchentlich. Die Sekundarschulfonds beliefen sich 1864 auf 487 456 Fr.; 1881 auf 675 779 Fr. — Die Schulgemeinden des Kantons reichten 1883 den Primarlehrern 176 100 Fr., den Sekundarlehrern 56 320 Fr. über die obligatorischen Besoldungen. — Die Kantonsschule zählte 1859 im Gymnasium 147 Schüler, in der Industrieschule 366; 1864 Gymnasiasten 183, Industrieschüler 228, 1883 aber 373 Gymnasiasten (davon 185 Griechen) und nur 100 Industrieschüler.

Das Seminar in Küsnach hatte 1841 in seinen 3 Klassen 50 unterstützte Zöglinge und vielleicht eben so viele nicht unterstützte. Jene empfiengen 10 ganze Freiplätze à 200 Fr., 17¾ Freiplätze à 150 Fr., 9 Stipendien à 100 Fr., 14 Stipendien à 75 Fr., zusammen 6500 Fr. jährlich. 1864 waren es 103 Zöglinge, 1883 102, darunter 6 weibliche und im ganzen 88 Stipendiaten mit 29 000 Fr. Die Staatsausgaben für das Primar- und Sekundarschulwesen (zu Lehrerbesoldungen, Ruhegehalten, Alterszulagen, Schulhausbauten, Schulgeldern, obligatorischen Lehrmitteln, Seminarstipendien u. s. w.) betrugen 1835 schon 107 858 Fr., 1864 für die Primarschule 367 254 Fr. und 85 000 Fr. für die Sekundarschule, 1882 für beide 1 105 990 Fr. Im gleichen Jahr betrugen die Schulausgaben der Primarschulgemeinden 2 796 818 Fr. und die der Sekundarschulkreisgemeinden 403 428 Fr.; also nahezu 4½ Millionen Fr. — Die Stadtgemeinde Zürich hatte 1859 für 1556 Schüler und 44 Lehrer, bei 593 000 Fr. Schulfonds, 85 000 Fr. Schulausgaben, im J. 1866 für 1900 Schüler 160 000 Fr.; 1868 für 2195 Schüler und 75 Lehrkräfte, darunter 27 weibliche, gegen 200 000 Fr.; Winterthur endlich 1859 für seine höheren Schulen mit 454 Schülern und 31 Lehrern sogar 69 896 Fr. — Für das gesamte Unterrichtswesen beliefen sich die Staatsausgaben 1859 auf 515 683 Fr., 1860 auf 635 172 Fr. Von der Totalausgabe des Staats in jenem Jahr, welche 2 468 240 Fr. betrug, kamen bei einer Bevölkerung von 266 100 Einwohnern 9,28 Fr. Ausgabe auf den Kopf, nämlich fürs Erziehungswesen 2,39 Fr., reichlich ¼; 1,75 Fr. auf die öffentlichen Arbeiten; 1,32 Fr. für Militär; 1,21 Fr. für Kultus u. s. w. 1861 betrug die Ausgabe des Staats für das Unterrichtswesen 758 000 Fr., bei einer Totalausgabe von 3 156 000 Fr.; 1864 782 434 Fr., ¼ seiner Einkünfte, und für das

Primarſchulweſen $^1/_{10}$ derſelben; 1867/68 1 123 367 Fr. bei einer Bevölkerung von 269 560 Seelen; 1883 endlich 1 846 853 Fr.

2) **Bern** (6889 qkm und 532 164 E. im J. 1880). Im Gebiete dieſes Kantons müſſen drei Hauptbeſtandteile unterſchieden werden: Im Süden das dünnbevölkerte und arme Berner Oberland; nach Weſten zu jene vor Zeiten vom Krummſtab der Fürſtbiſchöfe von Baſel beherrſchten juraſſiſchen Thäler und Plateaux, wo Geiſtlichkeit und Kloſterbewohner lange Zeiten hindurch jeglichem Fortſchreiten im Volksunterricht wehrten, und drittens zwiſchen dem Leberberg und den Hochalpen die wellige Hochebene des Emmenthals, Mittellands, Oberaargaus und Seelands. In dieſem letzteren Landesteil mit ſeinen waldigen Hügeln, unzähligen Flüſſen und Bächen und weit gedehnten Ackerfeldern liegt der politiſche und geiſtige Kern des ganzen Kantons, auch der Schwer- und Einigungspunkt ſeiner ſprachlichen und konfeſſionellen Gegenſätze. Hier wohnen die „echten Bauern“ wie Freiherren auf ihren ſtattlichen, von Obſtbaumwäldern umgebenen Höfen, hier die reichen Müller und Wirte. Hier iſt alles auf den Ackerbau angewieſen, aber auch alles auf den Erwerb materieller Güter gerichtet, wobei freilich die äußerſte Anſtrengung nötig iſt, da der Boden nur unter dieſer Bedingung ſeine reiche Ernte giebt. Daher ſtammt nun einerſeits das ſchwerfällige, aber ausdauernde, das langſame, aber beharrliche, das trotzige, aber nicht aufbrauſende Weſen des Bernervolks, beſonders des Ackerbauers; andererſeits rührt daher der Stolz auf die materielle Macht und Geltung, die Sparſamkeit und das Hintanſetzen der Schul- und wiſſenſchaftlichen Bildung bei der Mehrzahl der Kantonsangehörigen.

Aus dieſer Eigenart des Volksgemüts erklärt ſich, daß man bei ihm durch klare verſtändige Darlegung mehr ausrichtet, als durch geiſt- und phantaſiereiche Reden, daß noch wenige große Gelehrte, Dichter, Künſtler überhaupt und Induſtrielle im Kanton das Licht der Welt erblickt haben und daß der handfeſte Sinn die alten Berner nicht bloß zum kriegeriſchen Handeln, ſondern auch nach innen und nach außen zum Herrſchen und zum Unterjochen trieb. Da wo jetzt die Bauernariſtokratie und die Bürger der kleinen Landſtädte herrſchen, befahl fünf Jahrhunderte lang, bis 1831, ein kriegeriſches, eroberungsſüchtiges Patriziat. Von der Hauptſtadt aus regierte es die vielen Gemeinden des weiten Landgebietes und auch innerhalb ihrer Mauern übten nur die patriziſchen Familien politiſche Rechte aus. Die Unterthanen wurden aber von denſelben härter gedrückt und beſonders die unteren Volksklaſſen in ſchrecklicherer Armut und Unwiſſenheit gelaſſen, als ſonſt irgendwo in den anderen Kantonen. Und doch war dieſes Patriziat das reichſte in der ganzen Eidgenoſſenſchaft, ſein Land das fetteſte, ſein Staatsvermögen weitaus das größte. Erſt im Jahr 1831 iſt dem Kanton ein liberales Erziehungsſyſtem geſchenkt worden, und nun ſollen die Vorteile der Geiſtesbildung in alle Kreiſe der Staatsbürger gelangen. — Quellen: Tillier, Geſchichte des Kantons Bern von ſeinem Urſprung an. Schärer, Geſchichte der öffentlichen Unterrichtsanſtalten des Kantons Bern. Berner Taſchenbuch für das Jahr 1853, wo alt Regierungsrat Dr. Fetſcherin die erſte Periode des berniſchen Schulweſens beſchreibt. G. Frölich, die Einwohner-Mädchenſchule in Bern. 1861. J. Schild, die Entwickelung des Polytechnikums und der Gewerbſchulen der Schweiz. 1858. Schweizeriſche Vierteljahrsſchrift, Jahrgang 1842. Fr. Ris, Rede zur Feier des 25. Jahrestages der Hochſchule in Bern. 1859. Dr. J. J. Kummer, Geſchichte des Schulweſens im Kanton Bern. 1874. — Jakob Egger, Geſchichte des Primarſchulweſens im Kanton Bern. 1874. — Histoire du collège de Porrentruy par L. Vautrey. 1866.

### I. Geſchichte des berniſchen Schulweſens.

A. Vor der Reformation. Die Nachrichten über das älteſte Schulweſen ſind noch ſehr beſchränkt. Aus der Zeit der Kloſterſchulen ſind unter den frühen zahlreichen chriſtlichen Anſiedlungen in den abgelegenen juraſſiſchen Thälern die der Gottes-

häuſer von Romain Mouſtier und Grandval zu nennen; doch iſt eine genauere Angabe über den dortigen Unterricht nicht zu machen. In der Stadt Bern ſelber kennt man aus den folgenden Jahrhunderten einzelne Lektoren bei den Minoriten und den Dominikanern. Das Kloſter der Predigermönche ſcheint in der böſen Zeit des 13. Jahrhunderts den wiſſenſchaftlichen Beſtrebungen noch hold geweſen zu ſein und einer ſeiner Mönche, Ulrich Boner, war der Verfaſſer des geſchätzten „Edelſteins“. Von auswärts verdient aus dieſer Zeit Erwähnung ein Kapitelsbeſchluß des adeligen Chorherrenſtiftes von Amſoldingen bei Thun. „Das Kanonikat und die Pfründe, heißt es dort a. 1310, und die mit derſelben verbundene Schulmeiſtersſtelle ſoll nur mit einem tauglichen Mann beſetzt werden und derſelbe gehalten ſein, der Schule perſönlich wirklich und treulich vorzuſtehen;“ und a. 1333: die Pfründe cui scola annexa non est conferenda nisi personæ ad scolarum regimen habili qui novit grammaticalia et alia quibus scolares in scolis sunt erudienti. — Auch im Auguſtinerſtift von Interlaken ſind noch zu Anfang des 15. Jahrhunderts drei scolastici nach einander verzeichnet. Doch war eben damals die klöſterliche Bildung und ſchulmänniſche Thätigkeit entſchieden am Verſchwinden; die Bürgerſchaften der Städte arbeiteten ſich in die Höhe und unter dem Schutze des Magiſtrats traten lateiniſche Stadtſchulen die Erbſchaft der klöſterlichen und Stiftsſchulen an. Bern, das mächtige, das im Beginn des 13. Jahrhunderts ſchon eine Reichsſtadt und der Mittelpunkt der weſtlichen Schweiz geworden war und für ſein aufſtrebendes Patriziat und blühendes Gemeindeweſen des Schulmeiſters nicht entbehren konnte, ſteht da in erſter Reihe. Lateiniſche Schulmeiſter, natürlich geiſtlichen Standes, erſcheinen im 13. Jahrhundert oft in Urkunden als Zeugen, und zwar unmittelbar nach den Adligen. 1280 wird eines ſolchen Erwähnung gethan zwiſchen dem Pfarrer und dem Meßner und daß er alljährlich von der Gemeinde „gewandelt“ werden könne. 1301—1307 begegnet uns mehrmals ein Heinrich als rector puerorum. Im 15. Jahrhundert ſcheint die berniſche Stadtſchule ſogar in Blüte geſtanden zu haben. Da iſt 1404 ein Johann von Münſingen, Magiſter der ſieben Künſte, als Schulmeiſter in ihr thätig. 1419 iſt Hans Recher Schulmeiſter und Arzt daſelbſt. 1429 dankt die Gemeinde von Dois in Wallis „für das viele Gute, ſo ihren Schülern in Bern geſchehen,“ welche, wenn arm, auch „keine Telle bezahlten.“ (Einer dieſer Walliſer, der ſpätere Kardinal Schinner, beſuchte die Schule zwiſchen 1470 und 1480 und, als armer Eltern Sohn, erbettelte er während ſeiner Lernzeit ſeinen Unterhalt von Haus zu Haus.) 1439 im Oktober wird auch die ſchulmeiſterliche Beſoldung mit 29 fl. aufgeführt, gegen jährliche 16 fl., die man 1460 in Biel gab; 1470 hingegen bezieht Peter Retlow, zum Schulmeiſter gewählt, 40 fl. Gehalt, an den Fronfaſten zahlbar; daneben hat er freie Wohnung und das Einkommen ſeiner kirchlichen Pfründe. 1475 wird der ſehr gelehrte Niklas Widenboſch, ein Ciſterzienſer, der freien Künſte und der Arzenei Doktor, als berniſcher Stadtſchulmeiſter erwähnt. Als Stadtarzt bezog er 100 fl., bis man ihn mit einer Pfründe verſehen könne. Auch eine wohnliche Schule errichtete ihm die Stadt 1481, und zwar infolge einer Strafpredigt des Johannes von Stein, Doktor der heiligen Schrift, der das nach den Burgunderkriegen eingeriſſene üppige Leben und greuliche Sittenverderben ſehr zu Herzen nahm und u. a. der Stadt vorhielt, „zur Übung Laſters und Verführung der Jugend habe ſie ein hübſch Frauenhaus gebaut, aber zur Übung der Zucht und zur Belehrung der Jugend, woraus doch Bern Ehre erwachſen würde, noch keine Schule gemacht.“ Von 1497—1499 iſt lateiniſcher Schulmeiſter in ſeiner Vaterſtadt Bern jener hochgeachtete Dichter und Gelehrte, der in den damaligen zehn Kantonen ſeinesgleichen nicht fand, Herr Heinrich Wölflin, Lupulus; und Zwingli, aus einer Basler Schule kommend, und der berühmte Niklas Manuel waren unter ſeinen Schülern. 1505 bekleidet die Stelle des Stadtſchulmeiſters und Stadtarztes Dr. Valerius Rüd, genannt Anshelm, von Rottweil in Schwaben. 1510 wählt der Rat einen andern Rottweiler zum Schulmeiſter, den Michael Rötli, Rubellus, eine der litterariſchen Zierden der alten Schweiz. Schon in ſeiner Heimat

waren Oswald Myconius, der bekannte Reformator, und Vadian 10 Jahre lang seine Schüler gewesen. In Bern wurde sein Ruf fast noch größer. Von der Menge seiner Schüler erhält man einen Begriff, wenn man vernimmt, daß der 1517 verstorbene Schultheiß Wilhelm von Dießbach, ein freigebiger reicher Berner, „den armen Schülern, deren gemeinlich über 100 hier waren, viele Jahre einen wolbereiteten Mushafen hielt" — und daß Rubellus sich 1513 genötigt sah, in dem damals 21jährigen Landsmann Berchtold Haller, 1492 in Aldingen bei Rottweil geboren, dem späteren edlen Reformator der Stadt Bern, einen Gehilfen zu seiner Arbeit (mit 15 fl. Gehalt) sich geben zu lassen. 1520 wurde Melchior Rot, Dr. der Rechte, Nachfolger des Rubellus. Dieser ausgezeichnete Lehrer gieng aber schon nach Jahresfrist seiner griechischen Studien wegen nach Paris.

Hinter dem mächtigen Bern wollten kleinere Landstädte nicht ganz zurückbleiben. So erscheint schon 1266 ein lateinischer Schulmeister in Thun und ist seine Stelle bis tief ins 16. Jahrhundert hinein mit der eines Stadtschreibers verbunden. 1269 treffen wir in Biel einen lateinischen Schulmeister Konrad. Von Burgdorf weiß man, daß daselbst vom 14. Jahrhundert an eine lateinische Schule bestand und daß die Schulmeister zugleich Stadtschreiber oder Kaplane waren. Auch sonst müssen gegen Ende des 15. Jahrhunderts, wenn auch nur vorübergehend, lateinische Stadtschulen eingerichtet gewesen sein; so zu Saanen, zu Ormond, zu Aelen, wo Wilhelm Farel erst als Schulmeister und dann als Reformator wirkte. — Um diese Zeit vernimmt man auch von Privatlehrern und Jung und Alt genoß den Unterricht dieser wandernden „Guldischreiber und Guldischreiberinnen" im Lesen und Schreiben. Aber auch der deutsche Schulmeister erscheint. 1502 wird von Schultheiß und Rat zu Bern erklärt, daß sie Meister Hans Schatz als solchen bestellen und ihm zulassen, von all denen, so seiner Kunst und Lehr anhangen und sich deren teilhaftig machen wollen, seine gewöhnliche Besoldung zu nehmen. Eine dauernde Anstellung und Schulanstalt scheint es jedoch nicht gegeben zu haben und der deutsche Schulmeister ebenfalls noch Privat- und Wanderlehrer gewesen zu sein.

B. Von der Reformation bis 1798. Die Regierung von Bern nahm infolge der großen Disputation vom Januar 1528 die Reformation an und wollte, daß von nun an im ganzen Lande darnach gelebt werde. Im Berner Oberland allein gieng das nicht ohne Schwierigkeit vor sich; an den andern Orten freute man sich über diese Veränderung. Die Klöster und Klosterkirchen wurden hier in Lehranstalten umgewandelt, anderswo in Spitäler, jedenfalls aber die lateinischen Schulen in verschiedenen Städten verbessert. Den kräftigsten Anstoß, zur staatlichen Organisation wie zur Verbesserung derselben, verspürte man natürlich in der Hauptstadt: höhere Schulen für die kirchliche Belehrung und berufliche Ausbildung der Geistlichen waren, gleichwie in Zürich, das erste Erfordernis; es fanden zu dem Zweck tägliche Lektionen im Münster statt und wurde ein Aliment ins Leben gerufen. Nach diesem legte man die bessernde Hand an die lateinische Schule, die „untere Schul" mit ihren 5 Klassen und die Schulordnung von 1548 bestimmte Aufgaben und Ziele einer jeden Klasse in Religion, Kirchengesang und Latein. Die Ordnung von 1616 erstrebte vergebens eine Vermehrung der Schulfächer und einen weltlichen Schulrat; keines von beiden wurde erreicht, im Gegenteil, 1674 mußte der Unterricht in der Arithmetik auf die 4 Grundrechnungsarten eingeschränkt werden. 1766 wollte Albrecht von Haller in diese Litterarschule die Realien und sonstige gemeinnützige Fächer eingeführt wissen, fand aber damit so wenig Gnade als mit seinen Vorschlägen zur Verbesserung der Methoden. So zeigt nun die Schulordnung von 1770 die ganze Litterarschule nur als eine Volksbildungsanstalt für protestantische Geistliche: mit 8 Jahren trat der Schüler ein, nachdem er zuvor den Katechismus auswendig gelernt hatte, mit 16 kam er in die obere Schule, wo er einen 2jährigen Kurs in der sogenannten Eloquenz, und dann einen 3jährigen in der Philosophie durchmachen mußte. — Der Eintritt in diese patrizische Lateinanstalt stand diese

ganze Zeit hindurch grundsätzlich nur Bürgerssöhnen der Hauptstadt und der kleineren bernischen Städte zu, ausnahmsweise auch andern Kantonskindern von ehrlichem Herkommen, gutem Vermögen und besonders guten Gaben; so gestreng führte das aristokratische Regiment die Ausschließlichkeit auch auf diesem Gebiete durch. Weil jedoch das Bedürfnis nach Anstalten für allgemeine Bildung sich nicht mehr abweisen ließ, stellte man 1779 die Kunstschule, eine Art Realgymnasium, und 1787 noch das sogenannte politische Institut her. Jene, mehr realistisch gehalten, sollte der Litterarschule parallel gehen, diese sollte eine Fortsetzung der letztgenannten sein. Aber beide kamen nicht auf, obschon an diesem Institute Johannes von Müller und der Mathematiker Tralles thätig waren. Von den Lateinschulen im bernischen Jura verdienen das Gymnasium in Pruntrut und die höhere Schule in Delsberg erwähnt zu werden. Ersteres wurde 1591 vom Bischof gestiftet und dann französischen und deutschen Jesuiten übergeben. Diese leiteten es auch noch 1773, sie änderten nur ihr Gewand, ihre Lehrbücher und ihre Principien blieben. — 1622 kamen hierher auch die Ursulinerinnen, um die Mädchenerziehung zu besorgen.

Wie ergieng es in diesen dritthalb Jahrhunderten *den Volksschulen*? Im Jahr 1546 erscheint die erste öffentliche Primarschule in der Stadt Bern, bald hört man von noch zwei weiteren. Die Lehrer waren Handwerker, unterrichteten in ihrer eigenen Behausung; mit der Disciplin hatten sie insgesamt einen schweren Stand: hielten sie streng auf Ordnung, so blieben Schüler und Schulgeld aus. Wegen Volksschulen auf dem Lande wies die Regierung die Geistlichen an, den Sommer hindurch an den Sonntagen nachmittags einen sogenannten *Kinderbericht* oder Kinderlehre zu halten, wofür Katechismen ausgearbeitet wurden. 1609 verlangt eine Vorschrift: die Schule beginnt nach Vollendung der Feldarbeiten und soll dann wenigstens 12 zusammenhängende Wochen dauern. Den Sommer über sagen die Kinder in der Kinderlehre den Katechismus her, im ersten Winter Kenntnis der Buchstaben und Lesen, im zweiten Lesen von Gedrucktem und Geschriebenem, Schreiben; im dritten Beten und Einprägung des Katechismus. — Schicken Eltern ihre Kinder gar nicht zur Schule, sollen sie vom Chorgericht ermahnt und, wenn nötig, bestraft werden. —

Im 16. Jahrhundert hat Pruntrut nicht nur eine Knabenschule, sondern von 1581 an auch eine Mädchenprimarschule. Die erste *Landschulordnung für den Kanton Bern* wurde 1616 verfaßt. Die Regierung wahrte sich darin die Oberaufsicht über die Schulen, verlangte, daß in großen Gemeinden tugendliche und reformierte Schulmeister angestellt werden, aus den gemeinen Steuern oder aus dem Kirchengut zu unterhalten. Fremde Schulmeister wurden nicht leicht zugelassen, auf daß kein bös Dogma in die unfürsichtige Jugend gesteckt werde. Wegen der Opposition der im obern Schulrat übergangenen Geistlichkeit trat diese Ordnung erst um 1675 in einige Gültigkeit, über 125 Jahre nach der in Zürich. Im Jahr 1720 wurde wider eine veröffentlicht, eigentlich die alte von 1675 für der Stadt Bern Teutsche Landschaft widerholt. Hätte man sie ins Leben eingeführt und stufenweise verbessert, so wäre der Zustand ein erträglicher geworden. Aber sie blieb auf dem Papier und geriet mehr und mehr in Vergessenheit; denn die aristokratischen Regierungen, auch die milden, sahen in der Unwissenheit des gemeinen Untertanenvolks eine Bürgschaft für die Fortdauer ihrer Macht; sie fürchteten sogar dessen Aufklärung und Bildung und hielten daran fest, daß der Volksschulunterricht durchaus Nebensache bleiben müsse. Heller schauende Vaterlandsfreunde des 18. Jahrhunderts beklagten diese Verblendung und deckten den ganzen Jammer der elenden Landschulen auf. Umsonst; es mußte beim Alten bleiben und im Besitze eines Staatsschatzes von mehr als 12 Millionen und trotz aller reichen Einkünfte verwendete man in den achtziger Jahren nur 5000 Franken jährlich auf die Landschulen. Tüchtige Landschullehrer zu schaffen, wollte nicht gelingen; dürftige Handwerker, Knechte, aus Kriegsdiensten heimgekehrte Söldner waren die Bewerber um Schulmeisterstellen. Den Landleuten waren die Schulen ohnehin leicht zur Last, die Schulhalter aber meistens verachtet.

Mit dem Kriege im Jahre 1798 und besonders mit dem Fall von Bern kam ein Sturm, der in wenigen Wochen das vielhundertjährige Gebäude der verblendeten Aristokratie in den Grundfesten zum Wanken brachte. Die große Vernachlässigung des Gemeindewols zeigte sich jetzt besonders auch im Schulwesen, wo gleich nach dem ersten Stoß der Revolution eine schreckliche Zerrüttung der städtischen und ländlichen Anstalten hervortrat. „Die Schulen des Kantons, berichtet 1800 J. S. Wittenbach, geistliches Mitglied des bernischen Erziehungsrats, sind äußerst kläglich: die Kinder werden vernachlässigt, selbst die Schulen hiesiger Stadt durch jakobinische Provisoren nach Wolgefallen geführt. Den Lehrern wird ihr Einkommen geschmälert und sind sie der Parteisucht der revolutionären Munizipalitäten und des niedrigsten Pöbels bloßgestellt."

C. Von 1798—1831. Die politischen Wirren und Kämpfe zwischen der Schweiz und Frankreich, desgleichen die zwischen Bern und den von ihm bisher beherrschten Kantonen Waadt und Aargau ließen in der Periode der Helvetik (179- bis 1803 weder Versäumtes nachholen noch Neues schaffen, sonst wäre durch den Minister Stapfer, der vor allem tüchtige Lehrer bilden und Schulinspektoren anstellen wollte, im großen und ganzen, oder durch Pestalozzi, der bis 1803 unter unsäglichen Mühen und fast versinkend vor Not in Burgdorf wirkte, durch Girard und Fellenberg, durch den edlen Dekan Ith, durch David Müslin und andere Berner Geistliche für den Jugendunterricht in dem Kanton mehr erzielt worden. — In der Mediationszeit, einem der glücklichsten Abschnitte der Schweizergeschichte, den Druck und die Abhängigkeit von Frankreich abgerechnet, regte sichs auch in unsrem Kanton für Verbesserung der Volksschulen. Die Regierung bestellte Schulaufseher, ordnete 1804 eine Untersuchung über den Zustand der Schulen, die freilich in jeder Hinsicht viel Armseliges und Trauriges aufdeckte. 1807 wurden zur Bildung tüchtiger Landschullehrer Normalkurse eingeführt, die leider aber nur wenig halfen. Das Wehen eines neuen Geistes vernahm man auch auf dem Gebiete des mittleren Schulwesens: Die wissenschaftliche Anstalt der Hauptstadt wurde 1805 umgestaltet, d. h. die „obere und die untere Schule" von einander getrennt, so daß sich aus der ersteren die philosophische und die theologische Fakultät entwickelte, während man letztere in ein Gymnasium mit 7 Klassen umschuf. In der Restaurationsperiode (1814—1830) kam in der Litterarschule zu den alten Sprachen Deutsch und Französisch, Geschichte und Naturgeschichte, das Turnen fakultativ, die militärischen Übungen obligatorisch. Die alte Ausschließlichkeit bei den Aufnahmen wurde aber auch jetzt noch aufrecht erhalten: Söhne von Eltern aus der Dienstbotenklasse und ähnlicher Stände wurden durchaus nicht zugelassen; die Söhne der regimentfähigen Geschlechter dagegen und aller Vornehmen rückten von Klasse zu Klasse vor, wie gering auch ihre Leistungen waren. Sehr beachtenswert ist auch, daß fast in jeder Klasse einige Artisten saßen, Schüler, welche sich am klassischen Unterricht nicht beteiligten. 1829 endlich gründete die städtische Verwaltung die bürgerliche Realschule. Im Volksschulwesen geriet in diesem Zeitabschnitt das meiste wider ins Stocken, wenigstens geschah von den rein aristokratischen Regierungen, ihrem alten Grundsatze unverbesserlich treu, so viel als nichts, im jurassischen Gebiet natürlich noch weniger als anderswo. Die Lehrerbildung vornehmlich blieb aufs kürzeste Abrichten für das Handwerk beschränkt. Was Fellenberg in Hofwyl durch seine Normalkurse dafür that, wurde teils nicht gerne gesehen, teils nicht weiter beachtet oder verschwand wie der Tropfen am Eimer. Auch was der Eifer der Schulfreunde, besonders einiger helldenkender Geistlichen, J. R. Ris vor allen, und einzelner trefflich wirkender Oberamtmänner für die Schule erstrebte, fand vor den Machthabern wenig Gnade. Diese wollten kein Schulgesetz, auch keine durchgreifende Verbesserung des Primarschulwesens. Die von den Stimmführern begehrte geistige Bildung sei für das in der Mehrzahl ackerbautreibende Volk ein Überfluß, nötige die Eltern dafür Geld auszugeben und schmälere doch die Arbeitskraft ihrer Kinder. Die Regierung habe vielmehr die Landbevölkerung vor der unglücklichen Überbildung und halben Aufklärung zu bewahren,

aus der nur der Geist der Auflehnung gegen Gott und die Regierung und die Unzufriedenheit mit seinem Stande komme. Dafür aber gestattete sie, daß 1819 in Puntrut die weibliche Jugend wider den Ursulinerinnen überliefert wurde, ja ließ es geschehen, daß in St. Ursanne und Delsberg die barmherzigen Schwestern und auf dem Lande die Angehörigen andrer fremder Orten sich des Schulunterrichts bemächtigten. Auf diese Weise kam im Jura die Oberaufsicht über den Schulunterricht ganz in die Hände des Klerus und der ausländischen Ordensglieder, und kam der Staat allenthalben um sein Recht. Die Besoldungen blieben schlecht, manche unter 40 Fr. Nur zu Schulhausbauten gab der Staat Beiträge, sonst aber im Durchschnitt bloß 6000 Fr. jährlich für das ganze große Primarschulwesen. Aber auch sonst wurde das Land von der Stadt herbe hintangesetzt (letztere wählte z. B. 200 Großräte, ersteres nur 99), kein Wunder, daß bei stetig vermehrtem Eingang der neuen politischen Anschauungen das alte Regierungssystem immer heftiger bekämpft wurde. Die Aristokratie wehrte sich zwar mit zähestem Widerstande gegen eine Umwälzung, aber diese wurde unausweichlich und am 31. Juli 1831 nahmen 27 800 Bürger gegen 2000 eine neue Staatsverfassung mit der Volkssouveränetät an und nun sollte auch in diesem großen Kanton, obschon in ihren Volkswünschen nur etliche 20 Gemeinden, nebst wenigen Bürgern geistlichen und weltlichen Standes auch „Verbesserung der Schul- und Erziehungsanstalten" aufgezählt hatten, für die Volkserziehung ein Ostern kommen. Das erste war, die verrotteten Schulverhältnisse aufzudecken und die Erfunde, so untröstlich sie waren, aufrichtig zu vermelden. Einige derselben aus dem Gebiete des Primarschulwesens mögen hier eine Stelle finden. Mitglieder von Schulkommissionen konnten wol ihren Namen schreiben, sonst aber nichts. Die Geistlichen mußten die Schulaufsicht besorgen, statt der Herren Chorrichter; sie brauchten sich also dieselbe nicht anzumaßen. In einer emmentalischen Gemeinde konnte man wegen Unfähigkeit der Leute nicht mehr als 9 Psalmlieder in der Kirche singen lassen. In einer andern Gemeinde diente das Schulhaus zugleich als Spital, in einer dritten als Wachtstube. Manche Schulmeister hatten das Holz für die Schule selbst anzuschaffen, nach den dortigen national-ökonomischen Begriffen war aber Holz stehlen nichts unehrliches; an mehreren Orten mußten in dem kleinen Zimmer viele Schüler auf dem Boden Platz nehmen und in einer der reichsten Gemeinden war das Schulzimmer der Art, daß von 190 schulpflichtigen Kindern nur 120 untergebracht werden konnten. In einer Gemeinde bezog der Unterlehrer 75 Fr. jährlich, der Gänsehirte 100 Fr., der Oberlehrer 130 und der Schweinehirte ungefähr 160 Fr. In einer andern war der Unterlehrer zugleich Profos; als ersterer hatte er ein Einkommen von 12 Kronen (1 Krone etwas weniger als 1 preuß. Thaler), in seiner andern Eigenschaft 50. In einer reichen Gemeinde bekam der Mauser 60 Kronen, der Lehrer 20, ohne Wohnung. An einem andern Orte erhielt der Ziegenhirte 22 Kronen Lohn, sein Vater, der Lehrer, 11; an einem dritten hatte der Schulmeister neben seinem unwert gehaltenen Beruf den Mauserdienst. Im Winter dauerte die Schulzeit an den meisten Orten $4^1/_2$ Monate lang, im Sommer nur 3 Wochen. Bei solcher Verkümmerung galt es nun vor allem gut zu machen und zu sühnen, was das reiche und stolze Patriziat besonders am armen Manne verfehlt hatte. — Volks- und besonders Armenerziehung mußte zu einer Hauptsorge der neuen Regierung werden. War die letztere imstande, dieser Aufgabe nachzukommen?

D. Von 1831 bis zur Gegenwart. Leider fand sich unter der nunmehr zur Herrschaft gelangten Bauernaristokratie und den Bürgern der kleinen Landstädte mitsamt der Menge halbgebildeter Juristen u. s. w. viel mehr Radikalismus als Bildungssinn, viel mehr Willkür, Roheit und Absolutismus als Geist, so daß die für Bern neuen amtlichen Worte vom 6. Juli 1841: „Ohne Bildung des Herzens und des Geistes ist keine Freiheit denkbar," sehr wol am Platze waren. Rechtsgleichheit war zwar errungen, aber die Sieger trieben die unterlegenen Gegner terroristisch vorwärts und kein Staatsmann fand sich, der durch Charakter und Bildung den Kanton auf die

goldene Mittelstraße und durch Versöhnung der Parteien zu gedeihlicher, friedlicher Entwickelung geführt hätte. So machte Bern bis 1846 eine Sturm- und Drangperiode mit viel Wechselfällen durch. Radikalismus und Konservatismus zogen unablässig gegen einander zu Felde, leider meistens zum bitteren Schaden der Schule, und es ist schwer zu sagen, ob die im ganzen langsame Förderung des bernischen Unterrichtswesens seit 1831 nicht weit mehr durch übereilte Maßregeln und durch den Misbrauch der Freiheit von seiten der Radikalen als durch die Einschränkungen von konservativer Seite verschuldet worden sei. Zunächst, bis 1850, regierten die fortschrittlichen Grundsätze und es verleugneten die Radikalen ihren Ursprung nicht, sondern giengen im Volksschulwesen kräftig vor. Sie erließen eine provisorische Schulordnung, schrieben Preise aus für taugliche Schulbücher, und riefen durch Reichung von Staatsbeiträgen landauf landab Sommerschulen, Mädchenarbeitsschulen und Kleinkinderschulen ins Leben. Dann vor allem galt es, die Primarschulanstalten zu verbessern. Von ungefähr 70 000 schulfähigen Kindern nahmen um diese Zeit kaum 20 000 am Primarunterricht teil und die meisten nur Sommers. 1832 wurden 131 Sommerschulen eingerichtet, 1833 damit fortgefahren und 1834 gab es deren schon 469, sowie 103 Mädchenarbeitsschulen. Um der Lehrerbildung aufzuhelfen, eröffnete man 1833 das Seminar und die Musterschule in Münchenbuchsee, 1837 die Ecole normale in Pruntrut und 1838 das Lehrerinnenseminar in Hindelbank. Den 13. März 1835 erschien das Gesetz für die Primarschulen, eine schwere Arbeit, besonders wenn man an die erstmals zu bewältigenden großen lokalen Verschiedenheiten im Kanton denkt. Leider wurden diese dabei nicht genug berücksichtigt, und das bernische Oberland und der ultramontane Jura mit dem reichen Mittelland fast unterschiedslos zusammengenommen. Ferner bürdete man der Schule viel zu viel auf, setzte aber gleichwol für die Lehrerbesoldung nicht einmal ein Minimum fest. Der Schulbesuch sollte sich vom 6. bis 16. Jahr erstrecken. Den Winter über, das zeigte sich bald, mit wöchentlich 24 Stunden war er befriedigend: aber Sommers mit 18 Stunden wollte es an vielerlei Orten auf keinerlei Weise gehen. Die Kinder waren bei der Feld- und Alpenwirtschaft nicht zu missen, öfter fehlten $^4/_5$ als nur $^3/_4$ der Schüler und zwar fast jeden Tag andere; besonders traf's sich so in den oberen Klassen. Auch daß mutwillige Schulversäumnis mit Geld oder Gefängnis gebüßt werden sollte, änderte den Stand der Dinge nicht. Ein Schülermaximum für 1 Lehrer stellte das Gesetz nicht fest, abteilungsweisen Schulbesuch verbot es durchaus. Religion, Deutsch, Kopf- und Tafelrechnen, Schönschreiben und Singen waren allgemein zu treibende Fächer, vaterländische Geschichte und Geographie, Naturkunde, Gesetzeskunde, Linearzeichnen, Buchhaltung, weibliche Arbeiten fakultative. Was die Erfolge des Unterrichts von seiten der Gesetzgebung jedoch am meisten schmälerte, war, daß sie es an einem allgemeinen Unterrichtsplan für die Primarschule noch für ein Jahrzehnt fehlen, die vielen schwachen Lehrer auf allen möglichen Irrwegen sich abmühen ließ und in überfüllten Schulen eher die Trennung nach Geschlechtern als nach Promotionen gestattete. Der ganze Kanton war in Schulbezirke geteilt, die unter nicht immer sachkundigen Inspektoren oder Kommissären standen. Aber was halfen sie, da im großen Rat kein Referent fürs Schulwesen saß und überhaupt die Erziehungsbehörde ohne die erforderliche Berührung mit den Schulen blieb? Es fehlte, scheint es, den Regenten des Kantons für die Schulangelegenheiten durchaus die nötige Erkenntnis. Es mangelte aber besonders auch in den Räten am rechten Ernst, den Gemeinden und Familien die nötigen Leistungen für das Schulwesen, zu allernächst für die Lehrer zuzumuten. So erklärt es sich, daß dieses Gesetz gar nicht ausgeführt wurde, sowie daß das bernische Unterrichtswesen zum Beginn der vierziger Jahre entfernt noch keinen Vergleich mit dem in Zürich bestehen konnte. Die Schullokale waren der Mehrzahl nach noch immer klein, unbequem und überladen: von den 1166 Schulen des J. 1844 zählten 233 über 100 Kinder, 72 sogar über 125. Der Schulbesuch blieb sehr unregelmäßig; dazu ergrimmten die Landleute über die Ortsschulkommissionen, welche die unendlichen Versäumnisse schließlich

dem Richter überwiesen. Von den fakultativen Fächern traten die meisten da und dort, jedoch nur versuchsweise, auf. Das Erziehungsdepartement schrieb zwar löblicherweise die Lehrmittel nicht vor, sondern bezeichnete nur empfehlenswerte, aber ließ es eben an einem Spezialreglement für die Unterrichtsfächer und an den Instruktionen für die Schulleitung fehlen. Der Lehrerstand hob sich zwar, jedoch so langsam, daß noch im J. 1844 von 1159 Lehrern 150 unpatentierte waren. Neben dem klagten die Schulkommissare (Pfarrer) über den Geist der im Seminar gebildeten Lehrer, die „äußerlich als halbe Herren sich geberden und doch innerlich ungebildet seien." Damit wollten sie jedoch dem Seminar nicht alle Schuld beilegen, das unmöglich aus meistens rohen Jungen in 2 Jahren Lehrer machen könne, sondern einen großen Teil derselben dem Umstand, daß man die jungen Lehrer so bald selbständig mache und die Schule samt den Lehrern zu sehr in ein ultrademokratisches Wesen hineingeraten sei. Im einzelnen wurde noch bemerkt, das unverstandene Betreiben von Wursts Sprachdenklehre sei sehr zu bedauern; vor lauter Sprachunterricht verlernen die armen Bauernkinder das Lesen und das Schreiben. Aber auch mit dem Anschauungsunterricht werde wenig Frucht geschafft. — Im Sekundarschulwesen fanden die Männer von 1831 ebenfalls reichlich Gelegenheit vor zu fortschrittlichen Maßnahmen. Schon 1830 hatte der thatkräftige Em. von Fellenberg in seinem anmutigen Hofwyl bei Bern eine Realschule eröffnet; aber nur die Gemeinde der Hauptstadt trat mit Eifer in seine Fußtapfen, und hielt in ihrer bürgerlichen Realschule, der Mädchensekundarschule, gegründet 1834 für die Töchter von Bürgern und „sittlich achtbaren" Einwohnern, und in der Einwohnermädchenschule 1835 dem ganzen Lande blühende Anstalten als Muster vor. 1839 brachte die Regierung ihr Gesetz über die Sekundarschulen. Leider schrieb es weder das durchaus Notwendige vor, noch gab es Anleitung zur Ausführung. Es war zu unbestimmt, fast inhaltlos, und entfernt nicht dazu angethan, den Gemeinden mehr Freudigkeit einzuhauchen. So blieb es ein toter Buchstabe. Zwei Jahre darauf ermahnte Fellenberg von neuem den großen Rat, doch etwas für das Sekundarschulwesen zu thun, der Schaden für allgemeine und besondere Bildung im ganzen Kanton werde zu groß. Umsonst; sie verharrten in einseitig realistischer Richtung, blieben hinter Fellenbergs Realschule in Hofwyl durchaus zurück, Notbehelfe für diejenigen, welchen die Primarschule zu wenig bot und ohne richtige Stellung im gesamten Schulorganismus. So kam es, daß im Anfang des Jahres 1856, beim Erlaß des neuen Sekundarschulgesetzes, die Zahl der Sekundarschulen im Kanton noch dieselbe war wie 1839, nämlich 17.

Um so glücklicher war das Gesetz, welches 1834 in Bern ein Obergymnasium, eine Zwischenstufe der Lateinanstalten des Kantons und der Universität, mit 3 Klassen, ins Leben rief. Freilich haftete ein dunkler Fleck an der Schöpfung, der, daß man von ihr auch ohne Maturitätszeugnis auf bloße Bescheinigung „sonst genossener Vorbildung" zur Hochschule abgehen durfte; eine Maßregel, welche für sich allein schon die Schwäche der Gesetzgebung, sowie die große Unzulänglichkeit des seitherigen Schulfortschritts im Kanton in greller Beleuchtung zeigte. Der Litterarschule blieben 6 Klassen, vom 10.—16. Altersjahre. — Auch die Lateinschule in Thun wurde zum Anschluß an das hauptstädtische Obergymnasium befähigt, desgleichen die Kollegien von Biel, Pruntrut und Delsberg reorganisiert. Mit dem J. 1845 eröffnete die neue Berner Regierung in ihrer Thätigkeit für die Schule eine Reihe von Bemühungen, um der seitherigen Systemlosigkeit ein Ende zu machen und das Ganze einheitlich zu gestalten. Dieselben sind um so höher anzuschlagen, als in diesen Jahren Aufgaben ernstester Art: Einführung einer neuen kantonalen Verfassung, Ausfechtung des Sonderbundskriegs und Umgestaltung des alten in den neuen Bund, die Thatkraft Berns unausgesetzt in Anspruch nahmen. Zunächst erschien der langvermißte Unterrichtsplan für die deutschen Primarschulen, der das Unterrichtsmaterial in eingehender Gliederung und Aufeinanderfolge vorführte und noch dazu über die Weise der Behandlung sich aussprach. Dann

kam durch die Verfassungsrevision von 1846 die Schulsynode mit Antrags- und Vorberatungsrecht in Primarschulsachen, sofort die Erziehungsdirektion, die oberste Schulbehörde, aus der Mitte des Regierungsrats gewählt, mit einem Erziehungsdirektor als Leiter des ganzen kantonalen Unterrichtswesens; hernach ein Um- und Ausbau in der Organisation der Staatsseminarien, und endlich zwei umfassende Schulgesetzentwürfe, der vom Jahre 1847 und der von 1849. Beide wurden zwar durch den politischen Umschwung von 1850 beseitigt; weil sie jedoch in vielen Stücken die Grundlage späterer Einrichtungen und Fortschritte darstellen, so sind sie nicht bloß für diese wertvolle Vorarbeiten gewesen, sondern gewähren auch die Umrisse zu einem Bild der früheren Schulzustände. Der erstere Entwurf, vom Erziehungsdirektor J. Schneider im Juli 1847 vorgelegt, weist in Bezug auf die Schulen folgende wesentliche Bestimmungen auf: der Schulbesuch ist obligatorisch und unentgeltlich. Die bisherigen Forderungen an die Primarschule sollen in Geltung bleiben, doch müsse durch einen obligatorischen Lehrplan und ebensolche Lehrmittel auf ihre bessere Erfüllung gedrungen werden; für jeden Schulkreis soll eine höhere Primarschule geschaffen werden; überall soll die Regierung einerseits Kleinkinder-, andrerseits Fortbildungsschulen mit der Primarschule in Verbindung setzen. Den Lehrern muß eine höhere Besoldung werden. „Es ist die große Bedrängnis derselben nicht zu leugnen. Viele sind in einer Lage, wo sie weder leben noch sterben können und erregen den höchsten Grad von Mitgefühl." Dem Bezirksschulwesen war gleichfalls Hilfe zugedacht. Alle die Schulen des mittleren Unterrichts: Sekundarschulen (höhere Primarschulen mit Französisch), Progymnasien, die Industrieschule in Bern, die Gymnasien und Colléges, sollten nicht länger vereinzelt dastehen, jede mit einem besonderen Lehrgange (oder auch gar keinem), und so in ihren Leistungen gehemmt sein, sondern durch gemeinschaftlichen Lehrplan gegenseitigen Anschluß, fördernde Verbindung und festen Zusammenhang mit dem gesamten bernischen Schulsystem erhalten. Sie sollten entweder vorherrschend Real- oder ebenso Lateinschulen sein. Ihnen parallel gedachte man höhere Mädchenschulen laufen zu lassen, denen der Staat gehörige Unterstützung zu reichen hätte, um sie desto sicherer der Privatindustrie zu entreißen. Dem Obergymnasium in Bern sollte parallel laufend eine höhere Industrieschule errichtet werden. Für alle Bezirks- und Kantonalschulanstalten sollte der Staat mit regelmäßigen Stipendien vorangehen. Die Schulsynode erscheint als die Repräsentation der öffentlichen Primar- und Sekundarschulen. Auf 10 Lehrer 1 Abgeordneter; ihren Geschäftsvorstand wählt sie sich selbst; er bestellt die vorberatende Synodalkommission, und nur was von ihr begutachtet ist, kann von der Synode beraten werden. Die Schulsynode ist also eine Expertenbehörde; die Staatsbehörden sind durch dieselbe nicht gesetzlich gebunden, obschon sie über Gesetzesentwürfe und Verordnungen, welche den Unterricht und das innere Leben der öffentlichen Schulen angehen, die Stimme derer gerne hören werden, welche in der Schule ihren Lebensberuf gefunden haben. —

Inspektoren für die Gemeinde- und für die Bezirksschulen. — Der Entwurf des J. 1849, vom Erziehungsdirektor Zwobersteg ausgehend, hält an den letzteren fest und denkt sich diese Inspektoren als anerkannte Schulmänner und ganz den Schulen lebend; der ortspfarrliche Schulinspektor wird fallen gelassen; eine Maßregel, die kaum gerechtfertigt werden kann, besonders wenn man erwägt, daß um diese Zeit von 1221 Lehrern und Lehrerinnen erst 504 im Seminar gebildete, und noch 84 unpatentierte waren. — Im Jura wollten allerdings der Klerus und die Ordensleute von diesen neuen Schuleinrichtungen und von einer Anerkennung der staatlichen Oberleitung nicht das mindeste hören; man widersetzte sich vielmehr mit Gewalt, als es sich darum handelte, die Delsberger Seminaristinnen gegen die unpatentierten und ungesetzlich angestellten Lehrschwestern anzunehmen. — Den obenerwähnten Organisationsentwürfen und all diesen guten Vorsätzen für das Schulwesen drohte aber Vernichtung, als im Mai 1850 die konservative Partei, Patrizier, Ultramontane und Orthodoxe vereinigend, das

Steuer des Staats ergriff und nun denselben ebenso ausschließlich beherrschte, wie bis dahin die Liberalen und Radikalen. Nicht ganz mit Unrecht hob sie hervor, die seitherige Schulgesetzgebung sei zu bureaukratisch vorgegangen und habe zu wenig Rücksicht auf die wirklichen Verhältnisse sowol als die Bedürfnisse der Landbewohner walten lassen. Gleichwol hatte sie die Weisheit einzusehen, daß nicht bloß die demokratische Verfassung von 1846 sich bereits im Kanton befestigt habe, sondern auch anzuerkennen, was seit 1831 für Verbesserung des Volksunterrichts geschehen. Da zudem das konservative Regiment nur 4 Jahre bestand, so geschah entweder nichts, insofern die Mittelschulen nach wie vor ohne Leitung und Einheit, ohne Anschluß und Zusammenhang, und die Primarschulen ohne obligatorische Lehrmittel blieben, auch die Widerholungskurse in den Seminarien nicht stattfanden; oder man brachte es nur zu Rückschrittsversuchen, wie z. B. in dem Gesetzentwurf über die öffentlichen Primarschulen, April 1851, der besonders die Schulzeit vermindern wollte und gegen die minderen Lehrergehalte nichts einzuwenden hatte, den sie aber selbst wider zurückzog; oder hatten die Reorganisationen nur kurze Dauer, wie z. B. die des Seminars in Münchenbuchsee. Dort trat die Regierung allerdings mit Schwertesschärfe gegen ihre Widersacher auf, entließ den Seminardirektor und seine Lehrer, und hob die Anstalt auf wegen übertriebener wissenschaftlicher Tendenz; mehr noch, weil man sie als Pflanzschule radikaler Lehrer haßte. Sie sollte reorganisiert werden. Gleichwol geschah keine gründliche Abhilfe, insofern die Stellung eines Seminardirektors zu dem Erziehungsdepartement und zur Regierung, desgleichen sein Wirkungskreis im Primarschulgebiet nach wie vor von der Art blieb, daß derselbe zu leicht in die Kämpfe der politischen Parteien verflochten und samt seinem Seminar in verderbliche Mitleidenschaft gezogen werden konnte. Ein Hauptgrundzug dieses konservativen Schulregiments war aber der, den Gemeinden in Schulsachen wider wie ehedem möglichst freie Hand zu lassen; so in Ansehung der fakultativen Unterrichtsfächer, des Schulbesuchs, der Trennung überfüllter Schulen. Eine ganz besondere Nachsicht schenkte man vollends dem katholischen Jura: in den dortigen gewerbreichen Ortschaften wurden die Kinder in großer Zahl schon nach dem 13. Jahr vom ferneren Schulbesuch freigesprochen, eine noch größere Zahl machte sich ohne jegliche Gefahr selber frei; außerdem wurde das paritätische Lehrerseminar in Pruntrut in ein katholisches umgewandelt, das Lehrerinnenseminar in Delsberg aber aufgehoben und so die Bildung der Lehrerinnen wider ausschließlich den Klöstern anheimgegeben.

Der schwere politische Entwickelungsprozeß, den das Bernervolk seit 1831 durchmachte, erreichte glücklicherweise mit dem Jahre 1854 sein Ende. Beide Parteien wollten zum Heile des Vaterlandes auf die Ausschließlichkeit verzichten, sich vertragen und die neue Regierung gemeinsam mit tüchtigen Männern besetzen. Kaum war diese Schlichtung erfolgt, so wendeten sich auch die Herzen freudig der schönsten Aufgabe eines demokratischen Gemeinwesens zu, nämlich der, für die Schule zu sorgen. Diese neue Schulreform begann mit dem J. 1856 auf Grund des Gesetzes über die Organisation des Schulwesens im Kanton Bern. In der Hauptstadt wurde die Kantonsschule feierlich eröffnet. Sie bestand aus einer Elementarabteilung, als Unterbau, und einer 8klassigen Litterar- und ebensolchen Realschule. Sofort kam Ordnung und Licht auch in das Bezirks- oder Sekundarschulwesen: es wurden die fast ausschließlich realistisch gerichteten Anstalten, ob sie nun in ihrer Schularbeit abschließend oder vorbereitend waren, einheitlicher und fester gestaltet; ebenso die litterarisch und realistisch zugleich gerichteten andern, die mehr für die Kantonsschulen vorbereiteten. In beiden wurde der Unterrichtsplan auf 6 Jahreskurse angelegt; in beiden das Turnen eingeführt, da und dort Italienisch und Englisch fakultativ zugelassen. Die Hauptwolthat für alle diese Mittelschulen entsprang aber aus der Einführung des Schulinspektorats. In ihm trat die Autorität gewiegter Fachmänner den oft ziel- und planlos arbeitenden Sekundarlehrern heilsam entgegen. Nun wurde ernstlich daran gegangen, den vorgeschriebenen Unterrichtsplan zu befolgen; unzweckmäßige Lehrbücher und Methoden wurden abgethan, und vornehmlich für den naturkundlichen

Unterricht Hilfsmittel und Apparate herbeigeschafft, „dieser Unterricht solle jedenfalls zuerst ein geistweckender Anschauungsunterricht und dürfe niemals ein geisttötendes Gedächtniswerk werden". Diese Inspektoren waren es auch, welche bei der Erziehungsdirektion auf besondere Lehrerkurse für Französisch, Zeichnen, Naturkunde und Turnen drangen. Der Geist des Fortschritts, die Verbesserungspläne früherer Zeiten wider aufnehmend, durchzog jedoch von neuem auch das Primarschulwesen. Manche Gegenden des Kantons forderten freilich noch viel Hülfe, große Rücksicht und Geduld. „Der ganze Amtsbezirk Saanen, heißt es z. B. in einem Verwaltungsbericht für 1856, hat noch keine eigenen Schulhäuser, die engen Schulstuben in Emmenthal sind überfüllt; die Schulbesoldung ist oft so erbärmlich, daß sich manchmal gar keine Bewerber finden; 20 Schulen sind nur provisorisch mit durchgefallenen Seminaraspiranten besetzt, 4 gar nicht. Es geschieht eben von Gemeinden noch zu wenig für den Unterricht." 1859 wurden durch eine Gesellschaft von Reformfreunden die Schäden des städtischen Primarschulwesens im Kantonsmittelpunkte selbst mit preiswürdigem Freimute aufgedeckt. „Die dortigen 36 Klassen werden nur von den ärmeren Kindern, im ganzen von 2200, besucht. Die Schulräume gleichen wahren Kerkern und sind so gesundheitsgefährlich, daß sie für die Kinder gar nie hätten geöffnet werden sollen. Die nötigen Lehrmittel sind selten vorhanden; wir brauchen bessere Lehrmittel, mehr Unterricht und mehr Unterrichtsfächer. Die Lehrerbesoldungen sind weit hinter denen von Burgdorf, Biel, Thun, St. Imier und anderen Landgemeinden zurück und so ungenügend, daß fast nur Leute von geringer Bildung zu bekommen sind. Der Polizeisekretär erhält 2000 Fr., sein Substitut 1500, der Hochwächter 750, ein Polizeidiener mindestens 610; von den 36 Primarlehrern erhalten aber 13 nur 400 Fr. In wenigen Schweizerstädten geschieht mehr für die Bildung der Reichen und weniger für die der Armen als in der Stadt Bern. Auch die jährlichen freundlichen Schulfeste kommen weit mehr den reichen Söhnen zu gut; es ist hier nicht, wie in manchen andern Schweizerstädten, wo auch das ärmste Kind nicht fehlen darf." Am 1. Dezember 1860 erschien das Gesetz über die öffentlichen Primarschulen, und damit geschah wider ein Schritt vorwärts, besonders, da man alles that, um es zur Wahrheit zu machen. Im März desselben Jahres schon war das Gesetz über die Lehrerbildungsanstalten ausgegeben worden. Im Jahre 1862 sodann wurden durch Revision des obligatorischen Unterrichtsplanes für die Primarschulen, durch Pläne und Reglements für die Sekundarschulen bedeutende Verbesserungen im Innern angebahnt. Nach all dem konnte man es begreiflich finden, daß 1863 ein Berner in einem Gesamtüberblick über die Schulverhältnisse seines Kantons sich also äußerte: „Durch kräftiges Vorgehen der Behörden (und vorzüglich auch durch weise Führung der Erziehungsdirektion) ist das bernische Schulwesen jetzt so organisiert, daß wir ohne Scheu einen Blick in dasselbe gewähren können. Gemeinden wie Regierung bemühen sich mehr und mehr um die Schulen. Die für dieselben auf das Staatsbudget kommende jährliche Summe erreicht zur Zeit den Betrag von nahezu 1 Million und übersteigt die Auslagen für Militär bereits um mehr als 200 000 Fr. Die Beiträge der Gemeinden zu den Schulausgaben überschreiten eine zweite Million bedeutend. In den ökonomischen Verhältnissen der Lehrer ist eine wesentliche Verbesserung eingetreten. Die Lehrerkasse hat beinahe 400 000 Fr. Vermögen und empfängt jährlich 9000 Fr. Beiträge des Staats, so daß jährlich 30 000 Fr. zur Austeilung an die Nutznießer kommen. Die Schulhäuser sind wesentlich besser, der Schulbesuch ist geregelter; die meisten obligatorischen Lehrmittel sind da. Jede Art von Schulen besitzt einen obligatorischen Unterrichtsplan; für Lehrer und Lehrerinnen bestehen zur Zeit 7 öffentliche oder private Seminarien. Für die Fortbildung der Lehrer sorgen die Fortbildungskurse in Münchenbuchsee und die Schulsynoden. Volle Schulpflichtigkeit besteht bis ins 16. Altersjahr. Unsere 1500 Primar- und 30 Sekundarschulen sehen ihre Interessen in den Händen von ca. 600 Primar- und 30 Sekundarschulkommissionen, sowie 6 Primar- und 1 Sekundarschulinspektor ihre ganze Kraft ausschließlich ihren Schulen widmen. Rechnet man

noch dazu die bedeutende Anzahl von Armen- und sonstigen Erziehungsanstalten, die 3 Progymnasien und die 2 Kantonsschulen, so sieht man, auf wie vielen und welchen Wegen das Berner Volk sich um Schulbildung bemüht." In der That, im Hinblick auf frühere Zustände konnte man den von 1863 leidlich finden, aber befriedigend bei weitem nicht; es gab vielmehr für die Regierung und besonders für die Erziehungsdirektoren, unter denen in erster Linie nur Dr. Kummer zu nennen ist, noch viel Verdienst zu erwerben. Das Jahr 1863 brachte noch wichtige Reformen an der Kantonsschule, sofern die Zahl der Unterrichtsstunden im Latein zu Gunsten der Realien vermindert wurde; desgleichen führte man an der Hochschule Vorlesungen für die Sekundarschullehramtskandidaten in den Fächern ein, welche bei der Patentprüfung derselben vorkommen. Im folgenden Jahr erschien das heilsame Gesetz über die Mädchenarbeitsschule und 1865 verordnete man die Einführung des Turnens in der Primarschule. Als dann in den kommenden Jahren, durch ultrademokratische Stimmungen angeregt, der unbegreifliche Gedanke laut wurde, daß auch die Primarlehrer ihre Studien am Gymnasium und der Hochschule machen sollten, wurde derselbe von der Regierung mit Entschiedenheit zurückgewiesen, weil für männiglich auf der Hand liege, daß eine solche Vorbildung in keinem richtigen Verhältnis stehe zu dem, was das Patentexamen und der Primarschulunterricht fordern, und daß dies noch viel weniger der Fall sei, wenn man die Kosten einer solchen Vorbildung mit dem Einkommen der Primarlehrer zusammenhalte. Diesen unseligen Gedanken hätte freilich das Bernervolk unter keinen Umständen zur That werden lassen, das seit dem 4. Juli 1869 das Referendum, den höchsten Entscheid auch über solche Fragen, sich beigelegt hatte. — Mit 1870 begann indes eine weitere Reihe von Gesetzen. Die drei ersten hatten es nur mit der Primarschule, deren äußerer Entwickelung und innerem Ausbau zu thun. So das Gesetz über die Primarschulen, das u. a. Erhöhung der Lehrerbesoldung, aber auch Lehrerwahl durch die Einwohnergemeinde je nach 6 Jahren brachte; dann die Verordnung über die Schulinspektorate, deren Zahl auf 12 erhöht wurde, was die Abneigung des Souveräns gegen die Inspektorate beträchtlich verstärkte; und endlich der Unterrichtsplan, der freilich der Primarschule eine Aufgabe stellte, welche für die große Menge der Schulen unlösbar blieb. — 1875 erschien das Gesetz über die Lehrerbildungsanstalten, 1878 ein neues über die Mädchenarbeitsschulen und außerdem ein neuer Lehrplan für die Primarschule. Dieser bestand aus einem, die Aufgaben und Ziele von 1870 ermäßigenden, obligatorischen Minimallehrplan und einem bloß fakultativen Normalplan. Im Mai 1879 wurde, den Bestimmungen der Bundesverfassung entsprechend, für die Primarschule der Bezug eines Schul- und Eintrittsgeldes aufgehoben. Schon das Jahr zuvor aber war für sie eine Austrittsprüfung ins Leben gerufen worden. Sie erstreckte sich auf Deutsch, Rechnen und Realien. Ursprünglich sollte sie darthun, ob die für Bern so wenig schmeichelhaften Lokationen in den eidgenössischen Rekrutenprüfungen, nämlich loc. 18. ihren Grund etwa auch in der Primarschule haben. Die Ergebnisse der Austrittsprüfungen von 1878—1880 haben leider gelehrt, die Hauptursachen jener Lokation liegen im mangelhaften Unterricht an sich und sodann im höchst unordentlichen Schulbesuch. Also nicht das sei Schuld, daß die jungen Leute durch lange Nichtübung das in der Schule Gelernte vergessen haben, sondern darin liege der Fehler, daß es dort nie recht gelernt, nie durch richtiges Lehrverfahren gründlich verstanden und geistig angeeignet worden sei. Daneben mußte aber mit Recht hervorgehoben werden, daß auch bei der besten Methode das Gewünschte kaum erreicht werden könne bei einem so über alle Maßen ungeregelten Schulbesuch. Sei das Schulgesetz schon an sich zu milde, so sei die Handhabung der Strafbestimmungen seitens der Richterämter vollends unsäglich lax. Außerdem werde ja nicht einmal das gesetzliche Minimum der jährlichen Schulzeit, nämlich 32 Wochen mit 282 Schulhalbtagen, von allen Gemeinden erreicht, und doch sei die Primarschule des Kantons Bern mit diesem Minimum soweit herabgegangen, daß sie nur noch die von

Uri und Wallis unter sich habe! — Nimmt man die eben erwähnten gewichtigen Thatsachen in Rechnung, und verbindet man damit jene andere, daß nämlich das Bernervolk, seitdem es souverän geworden, in Schulsachen noch so schwierig ist als früher, so kann der Schulmann am Schlusse dieses geschichtlichen Abrisses einige Wünsche für das bernische Schulwesen nicht unterdrücken: Man hüte sich doch auf dem Primarschulgebiet vor der in der Schweiz wie in Deutschland fast ausnahmslos üblichen Übersättigung der Seminaristen mit Unterrichtsstoffen; dieselbe legt nicht nur das Bildungsinteresse, sondern sogar den idealen Zug der jungen Männer oft für immer lahm. Den Sekundarschulen möchten weniger hochgehaltene Lehrmittel ersprießlich sein; die Schüler würden alsdann weniger mechanisch lernen und alles besser verarbeiten. Die Lateinschulen und Gymnasien sollten in ihrem realistischen Zug nicht noch weitergehen, sie würden sonst bei der Geringschätzung der höheren klassischen Bildung anlangen. Endlich, wenn das Mittelschulwesen überhaupt weiter zum Segen sich entwickeln soll, dürfen die Direktionen gegenüber den oft so unklaren Bestrebungen der Gegenwart nicht um Haaresbreite davon abgehen, daß bei der Schätzung jedes Unterrichtsfachs einzig und allein dessen Bildungswert und nicht dessen praktische Verwendung den Ausschlag giebt; ebensosehr aber mögen sie sich hüten vor jener sozialdemokratischen Freigebigkeit, welche auch diese Schulen unentgeltlich machen will. —

II. Gegenwärtiger Stand. 1. Die Behörden. Der Erziehungsdirektor hat die Oberleitung des ganzen Unterrichtswesens, des staatlichen und gemeindlichen wie privaten. Jede Gemeindeschule untersteht zunächst ihrer Primarschulkommission, die Sekundarschule einer ähnlichen, die aus den beteiligten Faktoren des Bezirks gebildet wird. Dazu kommen die Primar- und der Sekundarschulinspektor, Fachmänner und Referenten im Erziehungsdepartement, sowie die Schulsynode. Letztere ist also nicht ein freier Lehrerverein, auch nicht eine Generalkonferenz, wie etwa in Zürich, sondern eine vornehmlich den Primarlehrerstand repräsentierende Behörde, welche alle Schulgesetzesvorlagen und Lehrmittel zu begutachten hat. Sie setzt sich aus den Abgeordneten der Kreissynoden oder Bezirkskonferenzen zusammen. Der Abgeordnete muß jedoch nicht aus dem Lehrerstand gewählt sein. Die Vorsteherschaft der Schulsynode, aus 9 Mitgliedern bestehend, bildet die Begutachtungskommission für den Erziehungsdirektor und übt als solche oft erheblichen Einfluß aus. Den Kreissynoden legt sie jährlich 2 pädagogische Fragen zur Beantwortung vor. Dadurch konzentriert sie auf fruchtbare Weise das pädagogische Streben der Lehrerkreise, und die Konferenzen erhalten in ihren 4 Jahresversammlungen mit dem gemeinsamen Stoff, der natürlich andere Themata nicht ausschließt, volle Gelegenheit für alle Mitglieder des Lehrerstandes, sich darüber auszusprechen. Aus den Gutachten der Konferenzen erwachsen Gesamtreferate und Thesen für die Schulsynode, und seit längerer Zeit vernimmt man nur Äußerungen der Anerkennung, sowol wegen der zweckmäßigen Einrichtung dieser Synode als auch wegen des frischen Geisteslebens, dem man in diesen Versammlungen oft begegnet, besonders aber wegen der ausgiebigen Förderung, welche sie nicht selten der Lösung praktischer Unterrichtsfragen hat angedeihen lassen.

2. Die Schulen. a) Die Gemeinde- oder Primarschule ist durchweg eine Alltagsschule und geht vom 6. bis 15. Lebensjahr, d. h. bis zur Konfirmation; eine Repetier- oder Ergänzungsschule giebt es daneben nicht. Die Aufnahme ist eine jährliche und der Unterricht unentgeltlich. Die Unterschule umfaßt die 3 ersten Jahre und soll minestens 696 Unterrichtsstunden haben, die Mittelschule die 3 folgenden und die Oberschule die übrigen, mit je 816 Stunden. Die Fächer und die Verteilung der Unterrichtsstoffe entsprechen im wesentlichen dem, was bei Zürich angegeben wurde. 1) Der Religionsunterricht scheint mehr biblischen und positiven Charakter zu haben als dort. Die Schulsynode von 1874 beschloß für die Unterstufe: Behandlung einer Anzahl anschaulicher biblischer und anderer Erzählungen aus

dem Erfahrungskreis des Kindes, wobei alle wesentlichen Pflichten des letzteren Berücksichtigung finden sollen; für die Mittelstufe: alt- und neutestamentliche Geschichtsbilder mit Einschaltungen aus der Profangeschichte; für die Oberstufe: Widerholung des Geschichtlichen in gedrängtem Zusammenhang. Ausgewählte Abschnitte aus den Psalmen und Propheten, Geschichte Hiobs, Leben und Lehre Jesu; Apostel- und Kirchengeschichte. 1881 wird gewünscht, er möchte der Volksschule erhalten bleiben, um die sittlich-religiöse Bildung des Volkes nicht zu verkümmern, sowie auch, daß die Leistungen im religiösen Memorieren sich heben möchten. 2) Sprachunterricht ist trefflich elementarisiert; Anschauungsunterricht, Sprechübungen, Schreiben und Lesen stehen dabei in inniger Verbindung; die 2. und 3. Schulstufe treiben nicht nur elementare Grammatik, sondern werden vornehmlich auch im Aufsetzen von Briefen, besonders geschäftlichen, geübt; doch braucht das verständige Lesen und das richtige Sprechen noch mehr Pflege. 3) Rechnen umfaßt auf den 2 unteren Stufen besonders die Elemente; die Bruchlehre und die verschiedenen praktischen Rechnungsarten kommen erst auf der Oberstufe vor, das mündliche Rechnen genügt noch nicht. 4) Geometrie tritt nur auf der 2. und 3. Stufe auf. Sie giebt das Notwendigste aus der ebenen Geometrie; die elementare Flächen- und Körperberechnung und Meßübung auf dem Felde wird noch etwas verkürzt. 5) Geschichte bringt zuerst vaterländische Biographien, dann zusammenhängende Schweizergeschichte. 6) Geographie: Wohnort, Himmelsgegenden, Vaterlandskunde; einiges aus der mathemathischen Geographie, Europa, Schweiz, Bern. 7) Naturgeschichte: Beschreibung und Vergleichung der wichtigsten einheimischen Tiere, Pflanzen, Mineralien; das Tierreich in der Überschau, mit Hervorkehrung der technischen Seiten; die Pflanzen des Gartens, des Kulturfelds, des Forstes; die Fels- und Bodenarten dieser Kulturen; Belehrung über den menschlichen Körper. 8) Naturlehre: Das Notwendigste aus der Mechanik, der Physik, der Chemie. 9) Schönschreiben. 10) Zeichnen: Die Elemente im freien und linearen, wird erst dann befriedigen, wenn es nicht mehr an Lehrern fehlt, welche zeichnen können. 11) Singen wird mit Vorliebe gepflegt und weist günstige Ergebnisse auf. 12) Turnen, seit 1863 obligatorisch, steht noch auf schwachen Füßen. Es ist zu wünschen, daß doch überall die notwendigsten Geräte angeschafft werden. — Auch sonst sorgen manche Gemeinden nicht für die erforderlichen allgemeinen Lehrmittel; die Kinder aus armen und nachlässigen Familien entbehren aber sehr häufig des ganzen Lernzeugs. Zunehmende Armut und Brantweinnot schwächen an manchen Orten die Leistungsfähigkeit der Primarschule aufs empfindlichste; dazu beachte man noch, daß der Prozentsatz der Blöden und fast Bildungsunfähigen eben dort in erschreckendem Maß sich erhöht. Auch in Ansehung der Schulhäuser wurde 1878 noch beklagt, daß sie großenteils zu wenig Luftraum gewähren, daß die Beleuchtung schlecht, die Einrichtung der Aborte mangelhaft und die Konstruktion der Schultische und Bänke noch unpassend sei. Die Erziehungsdirektionen lassen es an Anweisung und Unterstützung nicht fehlen, aber Besserung wird da und dort nur sehr langsam erfolgen. 1883 hat die Direktion eingeladen, man möge doch Vorsorge treffen, daß während der Winterschule Nahrung und Kleidung armen Schulkindern gereicht werde, was einen erfreulichen Erfolg hatte. Weniger Fortschritte weist aber der Kampf mit dem Absenzenwesen auf: im Schuljahr 1871—1872 wurden von den Primarschülern des Kantons über $1^1/_2$ Million Schulhalbtage unentschuldigt versäumt; es machte aber die Schulkommission in Delsberg bei 48 233 unentschuldigten Absenzen 9 Anzeigen beim Richter, und wurde dargethan, daß eigentlich die Hälfte der Schulkommissionen die Anzeigen regelmäßig unterlassen. So wenig wollen viele Gemeinden des Kantons die Bedeutung des Schulunterrichts erkennen. Im Schuljahr 1883—1884 waren es der Mahnungen 18 848, der Straffälle 8341, der Anzeigen 8289 und an Bußen wurden Strafen im Betrag von 32 494 Fr. verhängt. — Bis zum Jahre 1863 fehlte leider den Mädchenarbeitsschulen der feste Halt, weil kein Gesetz den Staat oder die Gemeinden zu bestimmten Opfern für dieselben, noch die weibliche Jugend zu ihrem Besuche verpflichtete. So geschah es, daß

ihre Zahl sowie der Besuch derselben besonders von seiten der ärmeren und ärmsten Kinder, welche diesen Unterricht am meisten bedurft hätten, durchaus ungenügend blieb. Durch das Gesetz vom 23. Juni 1864 wurden sie organisiert, der Unterricht nach den Klassen abgestuft und obligatorisch gemacht, und seit 1878 sind sie noch mehr imstande, ihren Zweck zu erreichen. Zum Schlusse heben wir noch die Oberschulen in Oberaargau, Mittelland und Seeland hervor als solche, deren Leistungen fast immer Anerkennung oder Lob verdienen. b) Bezirks- oder Sekundarschulen finden sich in den größeren Ortschaften des Kantons, haben meistens mehrere Lehrer. Sie sind ursprünglich gehobene Primarschulen gewesen ohne Latein, aber mit Französisch und ziemlich viel Mathematik. Hier wie allenthalben hatte diese Schulart schwere Entwickelungsjahre durchzumachen. Sollte sie Volksschule zweiter Stufe sein? sollte sie nur das bürgerliche Leben und dessen Gewerbe im Auge behalten? oder das bäuerliche Wesen und den landwirtschaftlichen Betrieb? oder vorzugsweise für die Realabteilung der Kantonsschule vorbereiten? Wie weit sollte sie lokalen Bedürfnissen entsprechen? und welche Rücksicht auf allgemeine Geistesbildung nehmen? wie weit mußte sie Sache der Gemeinde bleiben? wie sollte es der Staat mit seiner Geldunterstützung und Leitung halten? Dieser Schwankungen und Ungewißheiten wegen gieng das äußere und innere Wachstum dieser vorherrschend realistisch gerichteten Schulen nur langsam vor sich. 1855 gab es im weiten Gebiete des ganzen Kantons erst 17 Schulen dieser Art, die von 730 Schülern, darunter 255 Mädchen, besucht wurden. Durch das Gesetz von 1856 jedoch empfiengen die Sekundarschulen den erforderlichen Halt: 1872 war die Zahl der Schulen auf 44 gestiegen, die der Schüler auf 2959, darunter 1514 Mädchen; 10 Jahre später auf 61, die alle, wenn auch in vielen Stücken örtlich gefärbt, doch von der Realabteilung des Berner Gymnasiums ihre Richtung empfangen. — Diesen Sekundarschulen stehen derzeit 4 Progymnasien zur Seite. Sie sind von jeher mit ziemlich viel Realien neben Latein und Griechisch versehen gewesen und sollten teils eine abschließende Bildung gewähren, teils zum Eintritt in die Kantonsschule vorbereiten. Unter den 310 Schülern des Jahres 1855 zählte man 100 Lateiner, und unter den 443 des Jahres 1872 gar nur 88. c) Die Gymnasien. Von den 18 deutschen Gymnasien der Schweiz kommen auf den Kanton Bern 2, nämlich eines in der Hauptstadt und eines in Burgdorf. Jenes ist im Jahr 1880 an die Stelle der Kantons- und der Realschule getreten, besteht aus einem Progymnasium mit 4 Jahresklassen, einer Litterar- und einer Realschule mit je 4 Klassen und einer 2klassigen Handelsschule. Dieses, das Burgdorfer, hat in der Litterar- wie Realrichtung je 8 Klassen.

Das Schwimmen ist neben dem Turnen und Exerzieren Unterrichtsfach des Gymnasiums. Für letzteres bilden die Schüler seit vielen Jahren ein Corps, das einen Oberkommandanten und Oberinstruktoren hat, in Compagnien eingeteilt, uniformiert und bewaffnet ist und jährlich im Herbst einen militärischen Ausmarsch ausführt. Schon 1841 sah man die handfesten Berner Gymnasiasten beim Schulfeste mit brauchbaren Zweipfündern erscheinen, und jedermann ergötzte sich an den kräftigen Knaben unter 8 Jahren, die, je gegen 40, vor eine Kanone gespannt waren und sie als „Stückrößli" auf die bezeichnete Position zogen. Während des Sommers werden außerdem von sämtlichen Klassen der Litterar- und Realabteilung, mit ansehnlicher Geldunterstützung seitens des Staates, verschiedene Exkursionen gemacht, vorzugsweise wissenschaftlichen Zwecken und der Kenntnisnahme der vaterländischen Industriewerkstätten gewidmet.

Die französische Kantonsschule in Pruntrut ist viel weniger besucht, als man wünschen möchte, und zwar in der Real- wie in der Litterarabteilung. Wenn man aber weiß, wie sehr die katholische Bevölkerung des bernischen Jura von jeher vom Jesuitismus umworben wurde und noch wird, wie auffässig die ultramontanen Geistlichen den Staatsschulen sind, so sind die schwachen Besuchsziffern und teilweise die Leistungen der Anstalt erklärt.

3) Die Lehrer. a) Die Seminare. Wie Küsnacht im Kanton Zürich, so hat das bernische Seminar Münchenbuchsee trotz seines kurzen Bestehens eine vielgestaltige Entwickelung hinter sich. Als eine Frucht der 1831 siegenden Demokratie mußte es auch, gleich der neuen Volksschule, nur in höherem Grade als diese, die Folgen aller nachherigen politischen Kämpfe an sich erfahren. Fast jede neue Regierung kam auf Änderungen in dem Seminar und jedenfalls sollte und mußte sich dieses von jedem politischen Systemwechsel Charakter und Richtung bestimmen lassen. Anstatt daß also Lehrer und Seminaristen ruhig und gewissenhaft ihrer Aufgabe lebten, mutete man ihnen nicht selten, nur mehr oder minder unter der Hand, zu, für das jeweilige herrschende System thätig zu sein. Wie schon angegeben, wurde das Seminar in Münchenbuchsee 1833 gegründet. Man versah es mit einer Knabenmusterschule und der Pfarrer Langhans der dortigen Gemeinde besorgte die Leitung. Nach 2 Jahren nahm er seinen Abschied und Helfer Rückli trat an die Spitze, ein Mann von Gemüt, mildem Herzen und großer Tüchtigkeit. Er brachte die Anstalt allmählich in erfreulichen Zustand und seinen 1843 erfolgten Hinscheid bedauerte die radikale wie konservative Partei gleich sehr. Von 1843—1847 war Pfarrer Boll Seminardirektor; in der folgenden, politisch aufgeregten Zeit der feurige, herzgewinnende Grundholzer, zuvor Sekundarlehrer in Bauma, Kanton Zürich. Die Konservativen entließen ihn 1852 fast urplötzlich und versuchten, wiewol vergeblich, Wehrli zu gewinnen. Die erledigte Stelle kam dafür an einen Schüler desselben, Morf, Seminarlehrer in Kreuzlingen. Aber dieser ebenso tüchtige als gewissenhafte Pädagog hatte in den Augen der wider zur Herrschaft gelangten Radikalen den sehr erheblichen Fehler, maßvoll auf der guten Mittelstraße zu gehen, d. h. viel zu wenig Parteimann zu sein, wozu doch ein öffentlicher Lehrer keine Zeit und fast nicht einmal das Recht hat; und so machte er 1860 dem ausgezeichneten Methodiker Rüegg von St. Gallen Platz.

Nach dem Gesetz vom 28. März 1860 nahm Münchenbuchsee in seinen 3 Jahreskursen zusammen höchstens 120 Zöglinge auf und zwar nur aus dem deutschen Kantonsteile. Der definitive Eintritt erfolgte im 17. Jahre nach einer befriedigenden Probezeit von 3 Monaten. Der Unterricht ist unentgeltlich. Er umfaßt seit 1883 in 7 Semestern folgende Fächer: Pädagogik, Methodik, Religion, Deutsch, Französisch, Arithmetik, bis zu den Gleichungen des zweiten Grads mit mehreren Unbekannten, Geometrie, auch ebene Trigonometrie, Naturgeschichte, Physik und Chemie, Geschichte, Geographie, Gesang, Klavier-, Orgel- und Violinspiel, Zeichnen, Schönschreiben und Turnen, Landwirtschaftslehre, Handfertigkeitsunterricht (Papp-, Schreiner-, Drechsler-, Schnitzerarbeiten); Schulbesuch und Lehrübungen. Auf den Zögling kommen 40 Stunden in der Woche. Nach gut erstandener Prüfung erhält der Seminarist sein Patent und hat wenigstens einen 3jährigen öffentlichen Dienst an einer bernischen Schule zu leisten. — Die Seminarlehrer ernennt der Regierungsrat auf 6 Jahre. Am 5. März 1884 hat der Große Rat beschlossen, das Seminar aus seinen ungenügenden Klosterräumen nach Fellenbergs sogenanntem Großen Haus auf Hofwyl zu versetzen.

Für schon bedienstete Schullehrer finden alljährlich während der Sommerferien Widerholungs- und Fortbildungskurse im Seminar statt. Der Staat giebt den Beteiligten Station wie Unterricht unentgeltlich.

Für die katholischen Primarlehrer des französischen Kantonsteils hält der Staat seit 1837 die Ecole Normale in Pruntrut (Porrentruy). Mit der Anstalt, die jetzt 4 Jahreskurse hat, ist eine Primarmusterschule aufs engste verbunden.

Zur Bildung von deutschen Primar- und Arbeitslehrerinnen gründete die Regierung 1838 in Hindelbank und für ebensolche französische 1845 in Delsperg (Délémont) Seminare, deren Zöglinge nur einen 3jährigen Kursus durchmachen. Auch hier wie in den beiden andern werden viele Staatsunterstützungen gereicht. — Eine weitere sehr geschätzte Gelegenheit zur Ausbildung von Lehrerinnen sind die Fortbil-

dungsklassen der obenerwähnten Einwohnermädchenschule in Bern, deren Direktion nun auch mit bestem Erfolge Fortbildungskurse für Primarlehrerinnen ins Leben gerufen hat. Für die Lehrerinnen wird von seiten der Erziehungsdirektion ebenfalls jedes Jahr eine Prüfung um das Patent veranstaltet. — b) Verhältnisse der Lehrer. Die Anstellung eines patentierten Lehrers geschieht nicht mehr auf Lebenszeit, die eines unpatentierten ist provisorisch und nur für ein Jahr gültig. Amtsentsetzung hat immer Streichung aus dem Lehrerstande zur Folge. Außerdem ist hervorzuheben, daß trotz der noch immer kärglichen Primarlehrerbesoldungen doch viele tüchtige jüngere Männer im Lehrerstande vorhanden sind, vornehmlich eine Frucht der Wirksamkeit von Münchenbuchsee. Desgleichen, daß die vielen Lehrerinnen an den unteren Primar- und an den Mädchenklassen sich im ganzen wacker halten und es nicht Wort haben wollen, daß der Unterricht nur Sache des Mannes sei.

Was nun die Ausbildung von Lehrern für die Mittelschulen betrifft, so bleibt auch in diesem Kanton noch viel zu thun. Zwar besteht seit 1858 ein philologisches Seminar an der Universität; aber seiner Natur nach hat dies nur einen Teil, wenngleich den größeren und wichtigsten der Gymnasialfächer im Auge. In ähnlicher Weise ergeben auch die besonderen Kurse für die realistischen Kandidaten keine vollständige und abgerundete Vorbildung. Kurz, es fehlt hier wie anderwärts noch ein wichtiges Institut, das nach der sprachlich-historischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Seite hin die Kandidaten akademisch ausbildet, und für den pädagogischen Beruf praktisch schult.

4) Aus der Schulstatistik. Zahl der Primarschüler. 1863 zählte man 85 263; 1883 aber 97718. Primarlehrerstellen. Vor 1831 waren es 854; von da an bis 1853 wurden 293 errichtet, so daß man im angegebenen Jahre 1246 hatte, wobei auf 6 Lehrer 1 Lehrerin kam. 1859 gab es 1379 Lehrstellen an 1276 Schulen; 1863 waren von den 1412 nur 1341 definitiv besetzt und zwar mit 1070 Lehrern und 338 Lehrerinnen (3 : 1). Von den letztern kam auf den Inspektionskreis Seeland keine, auf den Jura 103! 1864 gab es 1049 Lehrer und 411 Lehrerinnen, eine Bedenken erregende Erscheinung; 1881 zählte man 1178 Lehrer, 724 Lehrerinnen, nicht patentiert waren 30 Lehrer und 5 Lehrerinnen. Besoldungen der definitiven Lehrer. 1864 traf das Minimum von 500 Fr. Barbesoldung (nebst Wohnung, Scheune, Garten, ½ Juchart Pflanzland, 3 Klafter Tannenholz) noch zu bei 798 Stellen, also bei mehr als der Hälfte; 500—600 Fr. bekamen 345. Daraus ergab sich, daß 11/14 der Primarlehrerbesoldungen noch zwischen 500—600 Fr., also gering waren. Doch trug daran nicht die Schuld der Staat, der an der Barbesoldung eines jeden definitiven Primarlehrers jährlich 220 Fr. zahlte, an der des provisorischen 100 Fr.; sondern die Gemeinden wollten sich eben nicht schulfreundlich erweisen. Seit 1875 beträgt das Minimum 800—1100 Fr. für Lehrer und 700—800 Fr. bei Lehrerinnen, wozu die Naturalleistungen und das Honorar für den Arbeitsunterricht kommen.

Das Pensionswesen betreffend ist zu bemerken, daß die bernische Lehrerschaft nach dem Princip der Selbstverwaltung die Kasse selber führt und jährlich aus der Staatskasse der Beitrag von 9000 Fr. „für Leibgedinge" ausbezahlt wird. 1863 belief sich das Vermögen auf 381 772 Fr., die daher fließende Pensionssumme auf 20 720 Fr. Mitglieder: 829. Pensionsberechtigte: 259. Größe einer Pension: 80 Fr. Obige Leibgedinge kamen in Portionen von 120 Fr., 100, 80, 70 an 139 Beteiligte. 1881 betrug das Vermögen 424 438 Fr.

Mädchenarbeitsschulen wurden 1832 schon 22 neu errichtet, 1835 gab es 231 mit 6070 Fr. Staatsbeiträgen; 1864 722 Schulen mit 25 510 Schülerinnen und 19 279 Fr. Staatsbeitrag. 1883 zählte man 1799 dieser Schulen mit 48 793 Schülerinnen und 1467 Lehrerinnen, darunter 200 unpatentierte. Die Primarlehrerinnen erteilen zugleich den Arbeitsunterricht und erhalten dafür vom Staate eine Zulage. Die-

ſelbe Zulage empfangen auch die von der Gemeinde beſonders angeſtellten und bezahlten Arbeitslehrerinnen. Kleinkinderſchulen wurden 1844 erſt 26 gezählt mit 824 Kindern; 1863 37; 1883 49. Turnhallen gab es 1881 erſt für 11 Primarſchulen.

Sekundarſchulen beſtanden 15 im Jahr 1849; 10 Jahre ſpäter zählte man, neben 5 Progymnaſien mit 37 Lehrern und 336 Schülern, 26 Realſchulen mit 62 Lehrern und 1349 Schülern. 1863 34 Sekundarſchulen mit 109 Lehrern und 9 Lehrerinnen, 1430 Knaben und 515 Mädchen. 1864 an denſelben Anſtalten 127 Lehrkräfte für 2594 Zöglinge, darunter ungefähr 1/4 Mädchen; 1883 waren in 61 Sekundarſchulen für 3735 Zöglinge 191 Lehrer und 84 Lehrerinnen angeſtellt. Die 4 Progymnaſien wurden von 405 Schülern beſucht. Schulgeld 22—56 Fr. Staatsbeitrag 50 866 Fr.

Die Kantonsſchule in Bern zählte 1858 neben 154 Elementarſchülern 161 Realiſten und 103 Humaniſten; 1859 in derſelben Weiſe 150, 166 und 112; 1863 200, 194 und 160 Schüler; 1883 das Gymnaſium im ganzen 363, nämlich 227 im Progymnaſium, 25 in der Handelsabteilung, 18 in der Realſchule, 93 in der Litterarſchule. Staatsbeitrag 58 863 Fr. Die Ecole Cantonale in Pruntrut hatte 1883 ungefähr 107 Schüler in 8 Klaſſen mit 15 Lehrern; Staatsbeitrag 42 500 Fr., wonach ein Zögling der Ecole Cantonale dem Staat auf faſt 400 Fr. des Jahrs zu ſtehen kommt. Das Gymnaſium in Burgdorf hatte in 8 Klaſſen 176 Schüler und 16 Lehrer; der Staat reicht 22 740 Fr., die Gemeinde 15 600 Fr.; das Schulgeld beträgt 20—60 Fr.

1859 zählte man in Münchenbuchſee 81 Seminariſten, in Pruntrut 11, in Hindelbank 22; 1883 hatten alle 4 Staatsſeminarien zuſammen 215 Zöglinge mit 21 Lehrern und 3 Lehrerinnen. Geſamtkoſten. 1859 verausgabte: A. die Staatskaſſe für 1) Hochſchule 109 687 Fr.; 2) Kantonsſchulen: Bern 67 292 Fr., Pruntrut 20 000 Fr.; 3) Sekundarſchulen: 6 Progymnaſien 35 400 Fr., 25 Realſchulen 41 787 Fr.; 4) Primarſchulen: Lehrerbeſoldungen 298 230 Fr., Schulhausbauten 5240 Fr., Verſchiedenes 4183 Fr., Mädchenarbeits- und Kleinkinderſchulen 19 899 Fr.; 5) Seminarien und Taubſtummeninſtitut 52 270 Fr.; 6) Inſpektion, Synode, Direktorialbureau 28 404 Fr. B. Die Familien für Schulgelder an die Kantonsſchulen: Bern 23 149 Fr., Pruntrut 4427 Fr. C. Die Gemeinden für 1) die Kantonsſchule in Pruntrut 17 702 Fr., 2) die Sekundarſchulen (die Hälfte der Lehrerbeſoldungen) 42 787 Fr.; 3) die Primarſchulen a) allgemeine Auslagen 131 213 Fr., b) an die Lehrerbeſoldungen 385 336 Fr. Mithin verausgabte der Kanton mindeſtens 1 286 012 Fr.; die Staatskaſſe allein 682 394 Fr., und zwar für das Primarſchulweſen 327 553 Fr., für das Sekundarſchulweſen 77 187 Fr., für die Kantonsſchulen 87 292 Fr. Im gleichen Jahre wurden die Schulgüter an Kapitalien auf ungefähr 2 Mill. Franken und an Gebäulichkeiten auf 1 Million veranſchlagt. — Im J. 1860 betrug die Staatsrechnung für das Erziehungsdepartement 801 097 Fr.; gegen 850 248 Fr. für das Militärdepartement und bei einer Geſamtſtaatsrechnung von 4 892 563 Fr.; woraus ſich ergiebt, daß 16,3 % der ganzen Staatsrechnung auf das Erziehungsweſen entfielen.

1866 betrug das Staatsbudget 5 607 579 Fr., und 1/5 desſelben kam dem Erziehungsweſen zu gut, nämlich 1 012 158 Fr., und von dieſer Summe 490 250 Fr. dem Primarweſen und 122 081 Fr. den 36 Mittelſchulen. 1883 reichte der Staat an das Primarſchulweſen und die Lehrerbildungsanſtalten 1 063 217 Fr., an die Mittelſchulen 462 328 Fr.; an das geſamte Schulweſen aber 1 910 667 Fr. Von 1829 an bis 1881 haben ſich die Ausgaben des Staats für die Primarſchulen um das 46fache, für die Sekundarſchulen um das 28fache, für das geſamte Schulweſen um das 16fache vermehrt; und in ähnlichem Maße haben die Schulausgaben ſehr vieler Gemeinden ſich geſteigert.

3) **Luzern** (1500 qkm, und 1880 mit 134 800 Einwohnern). Quellen: Der Kanton Luzern von Dr. Kasimir Pfyffer, 2 Bde. im historisch-geographischen Gemälde der Schweiz, 1858. Vincenz Ostertag, die Geschichte des Stadtschulwesens von Luzern, 1835 und 1871. Dula, Beitrag zur Lösung der Frage über den durchschnittlichen Zustand der Schullehrerseminare in der Schweiz. Dula, zur Revision des luzernischen Erziehungsgesetzes, 1865. Segesser, Gedanken über eine Revision des Schulgesetzes. 1866. Luzerner Konferenzblätter.

### I. Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Luzern.

Mit diesem Kanton betreten wir die Urschweiz und zwar den Mittelpunkt derselben. Es wäre jedoch ein Irrtum, deswegen darin den Sitz einer Kraft zu suchen, welche die Urkantone auf den Gebieten des materiellen und geistigen Lebens vorwärts treibt; Luzern bildet nur das äußerliche und politische Zentrum jener Gebirgs- und Seelandschaften, und der Luzerner ist, trotz seiner frischen Kraft und gesunden Sinne, mit allen Urschweizern in Gewerbthätigkeit und Handel, Wolstand und Geistesbildung hinter allen andern deutschen Landsleuten zurückgeblieben. Bedeutende Entwickelungen auf dem Gebiete des Schulwesens, besonders im Sinne heilsamen Fortschritts werden uns demnach hier seltener beschäftigen als in Zürich und Bern. Zwar wurde in Luzern schon gegen Ende des 7. Jahrhunderts ein Gotteshaus gestiftet, das dem benediktinischen Murbach im Elsaß zugehörte; aber von einer ersprießlichen Thätigkeit luzernischer Ordensleute für eigene wissenschaftliche Bildung oder im Jugendunterricht ist wenig zu lesen. Traf sich's doch im 13. Jahrhundert, wo um das Gotteshaus her schon eine ansehnliche Stadt sich ausbreitete, daß sogar der dortige Probst des Schreibens unkundig war. Gleichwol ist anzunehmen, daß bei den Benediktinern im Stift die älteste Schule in der Stadt gehalten worden ist. 1251 überträgt der Rat dem dortigen Magister den ausschließlichen Unterricht der Knaben in der Stadt. Derselbe bezog sich aber nur auf die Anfangsgründe des Latein und auf den kirchlichen Gesang. 1322 trat Luzern in den eidgenössischen Bund und man fühlte in politischen Dingen bald sein Gewicht. Der Klerus des Landes, fortwährend auf niedriger Stufe stehend, aber mit dem sich ausbreitendem Patriziat verbündet, bekümmerte sich mehr und mehr um die Herrschaft über den gemeinen Mann, dem auch in größeren Gemeinden nur eine dürftige kirchliche Unterweisung gereicht wurde. In der Hauptstadt selber sah es allerdings etwas besser aus. Wenigstens erwähnt das Ratsbuch im Jahre 1416 auch „lermeister in unser statt", woraus hervorgeht, daß neben der Lateinschule im Stift auch deutsche Privatschulen hin und wider bestanden haben. Ebenso wird 1504 von „minen Herren Rät und Hundert" der Meister Jakob Weber von Zürich als Bürger aufgenommen. Er hat die Kinder im Deutsch- und Lateinischlesen und Schreiben, auch etwa im Geistlichen zu unterrichten, d. h. im Beten des Vaterunsers, des Glaubens u. s. w. und wir dürfen hier die erste deutsche Stadtschule von Luzern sehen. Das 16. Jahrhundert fand keinen Boden für kirchliche und Schulreformen. Einige Geistliche hatten zwar Empfänglichkeit hiefür gezeigt; aber bald triumphierte der Barfüßer Thomas Murner über sie alle. Ebenso hatte der Rat 1543 eine zweite Lateinschule errichtet, weil „für und für kräften und Mängel an gelerten Lüten" seien; aber untüchtiger Lehrer wegen hört man wenig Rühmliches von dieser Schule und auch die klösterliche Lateinschule für die Söhne der herrschenden Familien behielt ihren mittelalterlichen Schnitt. Und warum denn das junge Volk in der Landschaft und die gemeinen Bürgerskinder in der Stadt, wie anderwärts jetzt geschah, durch Schulunterricht geistig an- und erregen, da doch ihre Väter insgesamt mehr und mehr rechtlos und Unterthanen des Patriziats und des Klerus geworden waren? An diesen Verhältnissen dürfte nicht gerüttelt werden. Um ihnen im Gegenteil noch mehr Festigkeit zu verschaffen, wurden 1574 die Väter der Gesellschaft Jesu in den Kanton gerufen und diesen unerreichten Meistern in der Dressur die Pflege des geistigen Lebens der Jugend und mittelbar auch der Erwachsenen übergeben. Ein großes

Kollegium beglückte bald die Hauptstadt; auch andere Schulanstalten übernahmen sie; nur die kleineren, besonders in der Landschaft blieben den Ortsgeistlichen oder den Klosterbrüdern, der jesuitische Einfluß waltete aber überall. Auf diesem Wege wandelten die Luzerner weiter und nicht lange darnach wurde ihr Kanton durch Errichtung der ständigen päpstlichen Nuntiatur in Luzern zur römischen Provinz, welcher im borromäischen Bund, den die 4 Waldstätten nebst Zug, Freiburg und Solothurn im J. 1586 schlossen, das Malzeichen der Feindschaft gegen jegliches selbständige geistige Leben und Streben auf die Stirne gedrückt wurde. Nun waren die Geschicke des schönen Landes besiegelt und es hielten die Jesuiten und ihre Freunde Staat und Kirche und Erziehungswesen in den engen Maschen ihres römischen Netzes gefangen. Leider mit bestem Erfolge. Denn weder in Wissenschaften noch in den Künsten sah Luzern und unmittelbar die ganze Urschweiz in dieser ganzen Zeit irgend welche tüchtige Größe sich regen, Land- wie Stadtbewohner verharrten in geistiger Armut. Das Volk auf dem Lande selber empfand keine Schulbedürfnisse und nach wie vor mußte sogar in der Stadt ein dürftiger kirchlicher Unterricht fast allen anderen ersetzen. Daß ersterer wenigstens ganz allein in den Vordergrund gerückt und wie er verstanden wurde, erhellt recht klar aus der Schulordnung der Stadt Luzern, 1584 vom dortigen Stadtschreiber und einem Leutpriester im Auftrag des Rats entworfen. Denn diese handelt wesentlich nur über das äußerliche Kirchengehen der Lehrer mit den Kindern, über die Zahl der täglichen Besuche, die zu besuchenden Kirchen und über die Geldstrafen der Fehlbaren (wer eine Messe einmal versäumt, bezahlt einen Schilling Buße an die Schulkerzen, von einer Vesper 6 Heller). Die Schulzeit währt morgens von 6—9, nachmittags von 12—3; doch giebt man nach gutem alten Brauch am Mittwoch und Samstag Nachmittag frei und auf der Feste Feierabend läßt man die Schüler um Zwei aus. Antreffend die Form oder Ordnung mit dem Lehren wird sich der Schulmeister wol wissen zu halten, je nachdem eines Jeden Gelegenheit es erfordert. — Die Knaben sollen sich neben dem Lernen auch der Tugend, Gottesfurcht, Zucht, Ehrbarkeit in Sitten und Geberden mit Reverenz und Ehrerbietung befleißigen. Der Schulmeister soll daher zween heimliche Aufpasser oder Späher haben; die Ungehorsamen empfahen, je nach Gestalt des Fehlers, die Strafe der Ruten, aber von ungehorsamen, gestandenen und erwachsenen Knaben oder Gesellen wird eine Geldstrafe eingezogen. Dieses Geld wird zum Teil zum Ankauf von Schulkerzen verwendet, zum Teil aber zu der Knaben allgemeiner recreation oder Kurzweil, so man in die Ruten geht. —

Diese Stadtschullehrer bezogen von jedem Schüler alle Fronfasten 10 Schilling, vom Rat ein bescheidenes Wartgeld, vielleicht auch einen Beitrag zum Hauszins und ein Quantum Kernen. Übrigens war die Stadtschule abgeteilt in eine für die Knaben und eine für die Meitlin, die letzteren übergab man aber wenige Jahre nachher den Beguinen. So blieb es noch geraume Zeit. Man that für die Schulen und in den Schulen nur ein Minimum und dieses Mindeste war im letzteren Falle nur ein äußerliches Aneignen der gröbsten Elemente des Lesens und Abschreibens oder ein Memorieren aus dem Katechismus, das erstere meistens von den Schulmeistern, das andere von Ortsgeistlichen besorgt. Daß mit diesem Lehrverfahren Herz und Geist der luzernischen Jugend weder genährt und gestärkt, noch gereinigt und veredelt werden konnten, ist unbestritten. Gleichwol muß immer wider hervorgehoben werden, welche traurige Früchte ein solches Niederhalten der geistigen Ausbildung und der sittlichen Kräfte groß zieht. 1603 klagt man in Luzern: „Die Jugend ist unzogen, wie ernstlich man manet; sie verspottet die leute auf den gassen und ist eines unverschampten wesens in groben unzüchtigen reden und gebärden." 1606 wird verordnet, daß neben dem Schulmeister der Jüngste des kleinen Rates mit einem Stadtknecht an allen Sonntagen bei dem Exercitio catechisimi zugegen sei, auf die ungehorsamen Knaben aufmerke und wo er sie ungehorsam sieht, dem Stadtknecht befehle, sie in das Trüllhäuslein zu sperren, damit es „ein forcht und schrecken" gebe. (Diese Trülle war ein großer durchsichtiger Käfig, der auf einer Spindel aufsaß;

der Fehlbare wurde so lange schnell herumgetrüllt, bis ihm ganz wehe ward.) Der Unfug und Gassenlärm der lieben Jugend wurde 1664 so groß, daß den Wachtmeistern befohlen wurde, alles Gesinde, Kinder u. s. w. im Sommer um Betglockenzeit, im Winter um 6 Uhr von den Gassen nach Hause zu mahnen. Sollte aber der eine oder der andere nicht gehorchen, oder mit bösem Bescheide begegnen, so sollen den die Wachtmeister „ohne alles ansehen und respect mit der hellebarden niederschlagen." Ähnliche Sittenbilder liegen vor von den Jahren 1691, 1711, 1728 u. s. w. Im Unterricht der Knaben der Hauptstadt war seit 1621, wo sie auch ein eigenes Schulhaus erhielten, einiges besser geworden. Die Schüler brachten es sogar im 4. Schuljahr zu kleinen lateinischen Argumenten und zu einer schönen Handschrift. Später vernimmt man noch mehrmals von Bestrebungen, den Unterricht zu heben; jedoch die Unzulänglichkeit dauerte fort und führte 1771 zu einer Vereinigung der Stadtschule mit dem vom Staate reorganisierten Jesuitengymnasium, wobei man hoffte, es werde nun die Unterweisung in der lateinischen Grammatik um ein Ziemliches weiter gebracht werden. — Die Mädchenschule der Hauptstadt war 1659 von Ursulinerinnen aus Freiburg im Üechtland übernommen worden. Daneben kamen 1710 und 1734 Privattöchterschulen auf und 1781 wurde der französische Unterricht bereits durch Schwestern aus Frankreich erteilt. — Soviel vom Primarunterricht in der Stadt, in den Landgemeinden war er eigentlich bis jetzt nicht vorhanden. —

1798, mit der Einführung der Helvetik für die Schweiz kam auch für Luzern eine andere Zeit, es sollte wenigstens die unbestrittene Herrschaft der Jesuitenschule ihr Ende haben. Das Direktorium in Bern dekretierte für jede luzernische Gemeinde die Errichtung einer Primarschule, für jeden Distrikt einen geistlichen Schulinspektor, setzte 1799 den neuen Erziehungsrat in Gegenwart aller Behörden auf festliche Weise ein und schuf sodann für den Kanton eine Lehrerbildungsanstalt im Kloster St. Urban. Natürlich riefen diese Maßnahmen die heftigsten Kämpfe zwischen den Freunden der neuen Ideen und den Parteigängern der seitherigen weltlichen und geistlichen Regenten hervor; und Stapfers Pläne konnten auch hier nur langsam und in beschränktestem Maße ins Leben treten; besonders aber trug die Ungunst der luzernischen Geistlichen die Schuld, wenn die „angehenden Lehrer" und das Volksschulwesen von diesem ersten schweizerischen Seminar so wenig Antrieb verspürt haben. Doch muß der Subprior in St. Urban, Peter Crauer, hievon unterschieden werden, der für das Schulwesen in den Landbezirken eifrig wirkte und sich besonders durch Abfassung von besseren Schulbüchern verdient machte. Die Mediationszeit half zwar noch weiter die Machtstellung der aristokratischen Familien und ihrer geistlichen Verbündeten durch äußerliche und innerliche Mittel untergraben, indem sie 1802 unter Gewährung politischer Rechtsgleichheit aller Luzerner die Familienvorrechte aufhob und andererseits fortfuhr für das Volk Schulen zu schaffen. Dieser Aufgabe widmete sich vor andern der Referent im Erziehungsrat, Stadtpfarrer Thaddäus Müller in Luzern. 1806 wurde auf sein Andringen neben den seitherigen städtischen Primarschulen eine Winterschule errichtet, um die vielen Kinder ärmerer Eltern aus Stadt und Vorstädten und der umgebenden Landschaft aufzunehmen, daß sie nicht gänzlich verwildern. In dem Erziehungsgesetz vom Juni des genannten Jahres zielte er auch auf verbesserten Schulbesuch und belegte die saumseligen Eltern, wenn sie vermöglich waren, mit Geldstrafen, andernfalls mit Kirchenbußen. Besonderen Eifer legte er aber für eine höhere deutsche Realschule an den Tag. Sie sollte aus der städtischen Lateinschule, den sogenannten Principien, hervorgehen und den zum Handwerk bestimmten Knaben eine gute Ausbildung in praktischen Kenntnissen verschaffen. Als 1814 die Reaktion wider begann und die aristokratische Partei Hand in Hand mit dem Klerus aufs neue zur Macht gelangte, mußten die Volksschulangelegenheiten wider in den Hintergrund rücken und es wurde das alte System, den Laienstand nicht durch eine Denkschule zu vergiften, widerum in Kraft gesetzt. Dafür sah man freilich aus dem im Kanton noch immer wuchernden Samen die hergebrachte Moralität

des christkatholischen rechtgläubigen Volkes wider in üppigem Flor. Oder kann man einschneidender über die vernachlässigte häusliche Erziehung, über schlechten Schulbesuch, über Mangel an geistigem Interesse und über Zerrüttung der Sitten klagen als der städtische Verwaltungsrat Luzerns im J. 1817? „Zu jeder Zeit des Tages wimmeln die Straßen von jungen Müßiggängern, und wo man sie nie suchen sollte, auf Kegelplätzen, in Wirts-, Schenk- und Bierhäusern und Pastetenstuben findet sich unsere Jugend ein." Noch 1825 rügt man „das ärgerliche Betragen in der Kirche, die wilde Zügellosigkeit, den Hang zu höchst verderblichen Spielen und das unbändige Zusammenrotten selbst zur Nachtzeit und an verdächtigen Orten." Glücklicherweise spornten diese Folgen des ultramontanen Systems immer mehr liberale Männer an, unausgesetzt auf die unbeschreibliche Verkümmerung der Volkserziehung und Volksschule hinzuweisen. Da die Kräfte der Reaktion sichtlich erlahmten, konnten diese Patrioten, die sich vornehmlich unter der Fahne des nachmaligen Schultheißen Eduard Pfyffer geschart hatten, die Regierung zu mehreren wichtigen Schritten nötigen. So wurde 1819 das erste ausführliche Reglement für das Schullehrerseminar erlangt, desgleichen Jahr für Jahr ein erheblicherer Staatsbeitrag für das Primarschulwesen. 1823 zählte die Bürger- oder Stadtrealschule schon 6 Klassen; die Armen- oder Freischule wurde für die Kinder der dürftigen Insassen obligatorisch gemacht und gab auch die nötigen Lehrbücher und Materialien. Sie gedieh unter einem trefflichen Lehrer und nach Thaddäus Müllers Tode (1827) nahm sich ihrer besonders Pater Girard, aus Freiburg vertrieben und nun Guardian der Väter Franziskaner in Luzern und Mitglied des Erziehungsrates, in hingebendster Weise an. Bald machte der Straßenbettel dem Schulbesuche Platz, denn die Persönlichkeit dieses Mannes wirkte erhebend auf Kinder und Eltern, auf Schule und Haus. Außer den genannten Staats- und Schulmännern erwarben sich noch große Verdienste Schultheiß Xaver Keller, Chorherr Businger und der Oberlehrer Niklas Rietschi und ihrem vereinten Wirken war 1828 der neue Schulplan für das Lyzeum und Gymnasium zu verdanken, der eine Erweiterung der Bürgerschule nach sich zog, in der Art, daß sie in eine Primarschule vom 6.—12. Jahr und in eine Sekundarschule bis zum 15. Jahr zerfallen sollte. Auch andre tüchtige Bemühungen, für den Zeichenunterricht z. B. erfolgten in der Hauptstadt; die übrigen Gemeinden freilich machten keine Anstrengungen, höchstens sorgten sie für mehr oder minder untaugliche Lokale und für Schulgeräte.

Mit dem Jahr 1830 machte man auch in Luzern einen neuen Versuch, die Grundsätze, welche 1798 hätten zur Regeneration helfen sollen, wider anzuwenden. Infolge davon stürzten die Liberalen 1831 die alte Aristokratie und schafften den demokratischen Anschauungen Eingang beim Volke. Die Schule wurde Staatsangelegenheit, und es entstand das alle öffentlichen Lehranstalten umfassende Erziehungsgesetz vom 14. Mai 1830 mit einem Erziehungsrat als oberster Behörde. Diese ließ das erhebende Beispiel von Zürich nicht unbeachtet, sondern nahm sich der Bildung der Primarlehrer aufs eifrigste an, gründete Schulen, prüfte Lehrmittel, sorgte für besseren Schulbesuch, für bessere Lehrergehalte, für Lehrerkonferenzen u. s. w. Der Kanton wurde in 8 Schulkreise eingeteilt und für jeden ein Schulkommissär bestellt; kurz, es wurde mit großem Eifer der Boden gelegt, um das stattliche Gebäude eines liberalen Erziehungswesens zu tragen. Winterschulen, vom November bis April sich erstreckend, gab es 1834 im ganzen 167 mit 13 546 Schülern, Sommerschulen, vom 28. April an auf 20 Wochen, zählte man 77 mit 5142 Schülern, so daß die Zahl der schulbesuchenden Kinder, die vom 7. bis 14. Jahre nämlich, 18 688 betrug. Auch mit Fortbildungsschulen wurde ein Anfang gemacht und in den 15 Sekundarschulen saßen 347 Schüler von 14—20 Jahren. Die Gesamtausgabe für Gemeindeschullehrerbesoldungen bezifferte sich auf 23 580 Fr. In den Pfarrkirchen wurde nicht nur der Anfang eingeweiht, sondern auch der Schluß der Schulen durch Verteilung von Bücherpreisen gefeiert. Schade, daß diese liberale Regierung wie die in andern Kantonen fieberisch vorwärts trieb, die Lebensverhältnisse und Bedürfnisse des gemeinen Mannes nicht genau genug kannte und daher mit vielen

ihrer Organisationen über das Ziel hinausschoß. So geschah es auch auf dem Gebiete der Schule. Die Schulfreunde Luzerns, und zu den thätigsten gehörten die Staatsräte Eduard Pfyffer und Steiger, hatten die besten Absichten, aber viele ihrer Maßregeln erwiesen sich doch als zu radikal. Voll Eifer um ein edleres Schulwesen, verfuhr man nicht selten schonungslos mit dem Glauben und dem unentwickelten Verstande des Volks, wol auch oft unklug und zu rücksichtslos mit den Geistlichen. Diese Haltung der „dreißiger Männer" trieb allmählich den Klerus und die Aristokratie, die beide wider gänzlich dem Ultramontanismus verfielen, in die unversöhnlichste Opposition, und bald sehen wir sie ihr Werk besonders an der bäuerlichen Bevölkerung mit allem Ernst von neuem aufnehmen. Jedenfalls war nach ihrer Darstellung die Religion der Väter in Gefahr; die neumodische Schule dem Luzerner ebenso unnötig als der Kirche feindselig, und das arme Volk mit Steuern überbürdet: drei Geschosse, mit denen man beim großen Haufen sichere Wirkung erzielte. So kam es, daß die Zahl derjenigen Ortsvorsteher und Eltern, welche ein Interesse für die Schule und die geistige Entwickelung ihrer Kinder an den Tag legten, sichtlich abnahm, bis sie verschwindend klein war. An den meisten Orten wurde die Schule bald wider ganz unwert. Das Maximum der Besoldungen, 390 Franken, bezog bis 1835 kein einziger Primarlehrer, die meisten Gehälter bewegten sich zwischen 120—200 Fr. Aber auch dieses wenige luden die Gemeinden und die Eltern auf die Schultern des Staates. Eine weitere Erniedrigung der Schule lag darin, daß viele Lehrer einen Teil ihres Einkommens nach altem Brauch durch einen Umzug in der Gemeinde einsammeln mußten, wobei die Kirchenfahne vom Sigrist vorgetragen, von den Chorschülern gesungen, der gute Wille der Eltern namentlich aber durch zwei vermummte Burschе, Kolliteufel genannt, angeregt wurde. Die Geistlichen endlich befeindeten ganz besonders die neuen Schulmeister samt ihren neuen Methoden und ihren halbzürcherischen Lehrmitteln. So giengs denn in Luzern während einer 10jährigen Herrschaft der Liberalen mit dem Volksschulwesen nur unerheblich vorwärts, und das Haupt der Urschweiz war noch nicht entschieden aus der Reihe der geistig sehr armen Kantone getreten, als 1841 die Leuen siegten. Die Regierung gieng jedoch von den Liberalen oder „Struffen" nicht an die alte Aristokratie über, sondern an die politischen und kirchlichen Ultras, d. h. an die mit dem Klerus eng verbundene und, weil bildungslose, von ihm geführte ultrademokratische Bauernpartei. Umsturz des Bestehenden, vorzüglich aller freisinnigen Schöpfungen der 1830ger Periode war nun das Losungswort durch den ganzen Kanton hin. Der Haß der Volksräte und Regenten galt besonders der Schule, und durch das Gesetz vom 14. Dezember 1841 wurde sie reorganisiert. Die neue Erziehungsbehörde zählte unter ihren 9, nur vom Klerus gewählten Mitgliedern, 4 Geistliche; neben ihnen den fanatisierten bürgerlichen Großrat Leu und den politischen Apostaten Konstantin Siegwart, also die verbissensten Häupter der ultramontanen Partei. Die Schule muß durchaus wider wolfeiler werden, hieß es; daher setzte man den Primarunterricht auf 6 Jahre und die Besoldung des Lehrers auf 120—300 Frcs. herab. Die neuen Methoden sind nur ein Schaden für die Seele. Daher verbietet man die Stahlfedern und am 13. Okt. 1842 die Lautiermethode und den wechselseitigen Unterricht; die Lehrer mögen sich an die „Anleitung zum zweckmäßigen Schulunterricht von B. Overberg" halten. Die Schule mußte aber auch wider kirchlicher werden. Zu dem Ende hatte sie der Staat der Kirche zurückgegeben, den Pfarrer zum Präsidenten der Orts- und Bezirksschulpflege bestellt, und im Lehrplan von 1843 für den Religionsunterricht neben dem Katechismus, der biblischen Geschichte, der Anleitung zum Gebet auch noch besondere kirchliche Übungen vorgeschrieben: das Lehrerseminar wurde in das Kloster St. Urban verlegt; die Töchterschule der Stadt Luzern endlich, obschon die Bildung der weiblichen Jugend nicht in dem Grade vom bösen Geiste durchdrungen war wie der männlichen, den Schwestern der Vorsehung, also einer geistlichen Korporation, anvertraut. Auch die Bildung von Klöstern und Bruderschaften betrieb man aufs angelegentlichste. Aber das römische

System war nicht vollkommen und nicht echt, so lange man die Väter Jesuiten nicht dabei hatte. Seit 1774 waren sie, wenigstens dem Namen nach, aus dem Kanton entfernt gewesen; jetzt petitionierte das Volk um ihre Rückberufung. Die Schwierigkeit, daß nach der luzernischen Staatsverfassung die Erziehungsanstalten unter unmittelbarer Aufsicht und Leitung der Staatsbehörden stehen und ebenso die Professoren von diesen gewählt werden sollen, zwei Punkte, welchen die Statuten des Ordens aufs entschiedenste widersprachen, räumte der große Rat im Oktober 1844 nach langem Kampfe durch eine Verfassungsverletzung aus dem Wege, und krönte so die vorausgegangenen Verdächtigungen und Verleumdungen, mit denen man viele nicht ultramontane Lehrer, auch aus dem geistlichen Stande, verfolgt hatte. Unverweilt übernahm der Jesuitenorden die höchste Lehranstalt des Kantons, die Mittelschule der Stadt erhielt einen geistlichen Direktor, ebenso die Töchterschule, so daß der verdienstvolle Niklas Rietschi hier wie am Seminar verabschiedet wurde. Wie weit es diese Bauerndemokratie unter jesuitischer Leitung im Volksschulwesen gebracht hätte, wie sehr „das religiöse Wesen der Jugend geweckt und gepflegt worden wäre" und welchen Samen die aus dem mönchischen Seminar in St. Urban hervorgehenden Lehrer hätten ausstreuen können: dies in die Länge zu erfahren, blieb Luzern erspart. Auf den Sieg der Jesuitenpartei und deren Gewaltherrschaft folgten Aufstände und die unglücklichen Freischarenzüge; dann auf die völlige Verblendung der Römlinge aber schnell der Fall des Sonderbunds im Spätjahr 1847, mitsamt dem Sturz der Ultramontanen und der Flucht der Jesuiten aus Luzern. Die nationalliberale Partei ergriff nun wider die Zügel der Regierung. Sie brachte die Verfassung mit dem neuen eidgenössischen Bunde in Einklang und erließ am 26. November 1848 ein Erziehungsgesetz, welches das Schulwesen nach einem einheitlichen Plane ordnete und vollständig neugestaltete. Die Erziehung soll darnach durch den Staat in religiösem und vaterländischem Sinne geleitet werden, und der Kirche verbleibt der erforderliche Einfluß, soweit er die Erhaltung der Glaubenslehre betrifft. Dem neuen Gesetze zu entsprechen, sahen die folgenden Jahre bis 1856 ein emsiges Organisieren, und besonders Seminardirektor Dula in Rathhausen machte sich als Schöpfer der inneren Organisation der Volksschule, des Lehrplans für die Gemeindeschulen, sowie durch Hebung seines Seminars, durch Belebung der Lehrerkonferenzen und durch den Betrieb der Widerholungskurse für die älteren Lehrer um Luzern hochverdient. Die Zahl der Sekundarschulen stieg auf 25, auch 4klassige Bezirksschulen und Arbeitsschulen entstanden und außerdem wurden Gemeindeschulfonds gebildet. Lange gieng wider alles gut. Aber von dem Tage an, wo von dem Misverhältnis zwischen der Besoldung der Lehrer und den Anforderungen an dieselben die Rede war und ein ernstlicher Ruf an die Opferwilligkeit der Gemeinden ergieng, überzog sich der Himmel mit Gewölk. An die verlangte Aufbesserung der Lehrergehalte setzten die Ultramontanen ihre Hebel an, vornehmlich Segesser und Fischer, wie ihr „Bericht" vom J. 1858 ausweist. Hatte der amtliche Bericht vom Vorjahr dahin gelautet, daß in den Gemeindeschulen durch den Schreibleseunterricht viel mehr Leben geweckt werde, die Kinder auch sonst zu größerer Selbstthätigkeit geführt werden, der Unterricht durch Zeichnen, Formenlehre, realistische Fächer umfassender sich gestalte u. s. w., so fanden jene: Der Lehrplan der Volksschule solle nicht höher gehen als Lesen, Schreiben und Rechnen und das erste Schuljahr, das über dem sogenannten Anschauungsunterricht hingeht, sei als rein verloren zu betrachten. Man beginne deshalb die Schule erst mit dem 7. Altersjahre. Der ganze Unterricht müsse ferner so eingerichtet werden, daß das Elternhaus der Schule nachhelfen könne; nach der gegenwärtigen Methode sei dies unmöglich. Die Syllabiermethode führe in kürzerer Zeit zum richtigen Lesen; bei der Taktschreiberei lerne der einzelne weniger; mit dem alten Einmaleins habe eine größere Anzahl Kinder in kürzerer Zeit rechnen gelernt als jetzt mit dem Rechenbüchlein. Der Gesang sei ein Modeartikel, der zur Elementarbildung nicht notwendig gehöre; auch habe jener Schulgesang noch überall, wo er aufgekommen, den echten alten Volksgesang zu Grunde gerichtet. Dieser Segesserische Bericht

findet ferner die Lehrer überfirnißt durch halbe Universitätsbildung, verschroben durch Seminardressur, ungenügsam und hochmütig. Die Lehrerkonferenzen sind ihm ein ebenso lächerliches als für den Charakter eines Gemeindeschullehrers schädliches Institut. Das höchst kostspielige Seminar sei aufzuheben. Man gebe den Gemeinden die Wahl der Lehrer, reduziere die Besoldungen auf den Staatsbeitrag und gewähre Zulagen durch Schreiberstellen, Organistendienst u. s. w. Durch alle diese Ausstellungen und Anträge hindurch war der Ruf nach einem kräftigen Rückwärts nicht zu überhören. Die Masse des Volkes, so wollte es diese Partei, sollte durchaus nicht so viel Bildung sich erwerben, um sich selbst regieren zu können, sondern in enger Verdumpfung gefangen bleiben, um bald wider ein Spielball bevorrechteter Klassen zu werden. Zum Glück hatte der „Bericht" weiter keine Folge, aber auch die Aussichten der Lehrerschaft verbesserten sich nicht, ja sie wurden eigentlich 1863 durch die Verfassungsrevision getrübt, weil diese aus der lebenslänglichen Anstellung eine 4—10jährige Amtsdauer machte; die Besoldung blieb durchschnittlich zu klein, die Stellung zu unsicher. Tüchtige Lehrer wendeten sich daher Gemeindebeamtungen u. s. w. zu, die Zahl und die Qualität der Präparanden verringerten sich. Hören wir ferner, daß viele Schüler, in Umgehung des Gesetzes die Gemeindeschule zu frühe verließen, daß andere zu frühe und unreif in die Bezirksschule traten und im ganzen der Schulbesuch ein unfleißiger war, daß viele Gemeinden Schmälerung der Schulzeit wollten, daß eine große Zahl Landbezirke, obschon nicht arm, gleichgültig waren in Ansehung der Schulfonds, daß es fortwährend der Mehrzahl des Luzerner Volks gleichwie an Sinn und Teilnahme, so auch an Opferwilligkeit gebrach, so gewahren wir zu viele Übelstände und Hinderungen wirksam; die Saat der 1850ger Jahre konnte nicht zur Blüte und Frucht gelangen. Die neue Schule, das zeigte sich nicht selten in peinlicher Weise, blieb dem gemeinen Manne noch immer lästig, denn sie entzog ihm seine Kinder und kostete dazu noch Geld; auch wollte er durchaus keine Herren als Lehrer haben. Da zudem der Kanton fast beständig in Geldverlegenheit war, so konnten Segesser und andere Gegner der Volksbildung schon 1866 den alten Plan wider aufnehmen, und ersterer Geld schaffen wollen *auch durch Verringerung der Bildungsstätten.* „Die Schule wird ausschließlich Sache der Gemeinde. Schulzwang ist abzuschaffen. Das Lehrziel der Volksschule und auch das der Bezirksschulen ist zu verringern. Das Lehrerseminar wird aufgehoben, die Konferenzen fallen weg; ein Minimum der Besoldung wird gesetzlich nicht festgestellt." Dieser Ersparnisplan leuchtete nicht nur den Konservativen und dem gemeinen Manne, sondern auch manchen Räten ein. Diese neue Wendung der Dinge machte, daß weitere Lehrer dem Kanton oder ihrem Beruf entsagten und zwar in solcher Menge, daß noch im gleichen J. 1866 manche Schulen wider eingestellt werden mußten. Ein allmählicher Verfall der Volksschule konnte nicht lange auf sich warten lassen. Denn auch die 1867 durch Totalerneuerung aller Behörden zur Regierung gelangten Liberalen vermochten eben das Volk nicht opferwillig zu machen oder von seinen Vorurteilen zu befreien. Der unermüdliche Dula, nach manchem vergeblichen Kampf für die Sache der neuen Volksschule und sein Seminar, verließ den Kanton, um in Aargau mit offenen Armen aufgenommen zu werden. 1867 wurde in der That die Anstalt in Rathhausen aufgehoben, doch ein Jahr später, *aber in Verbindung mit einer Bezirksschule,* in Hitzkirch wider eröffnet. Daß man noch im J. 1868 trotz der vielfachen Erfahrungen innerhalb und außerhalb der Schweiz das neue Seminar als *unselbständige Anstalt* errichten mochte, warf ein bedeutsames Streiflicht auf die Erziehungsbehörde. *Mit dem Seminar mußte durchaus auch die Schule zurückgehen.* 1869 und wider 1879 wurden in den Erziehungsgesetzen manche notwendige Verbesserungen angebracht, aber gleichwol wird das Luzerner Schulwesen entschieden hinter dem bernischen zurückstehen und mit dem zürcherischen ist es gar nicht zu vergleichen.

II. Beschreibung des gegenwärtigen Standes.

1) Die Behörden. Der Staat, der das Schulwesen in den Händen hat, besorgt durch den Erziehungsrat die Oberaufsicht und die Leitung. Letzterer ist dem Regierungsrat und dem großen Rat für sein Wirken verantwortlich. Er teilt sich in eine Direktion für das Volksschul- und in eine für das Studienwesen. Dem Kantonalschulinspektor kommt die Überwachung der Gemeindeschulen, Schulkommissionen und Lehrer zu. Er besucht jede Schule in 2 Jahren wenigstens einmal, erstattet dem Erziehungsrate Bericht, legt Vorschläge vor, ist überhaupt zugleich Referent für das Volksschulwesen. Der Kanton zerfällt in 19 Inspektoratsbezirke und jeder besitzt eine aus 3 Mitgliedern bestehende Schulkommission. Unter der Studiendirektion stehen die Rektoren der Realschule und des Gymnasiums, welche beide der Erziehungsrat auf 2 Jahre wählt; desgleichen der Kirchenpräfekt, aus den geistlichen Professoren gewählt, der die Gottesdienste der Schüler zu leiten hat.

2) Die Schulen. a) Die Primarschule umfaßt 8 Klassen, ist aber nicht Jahres- und Alltagsschule, sondern zuerst besucht man die Sommerschule mit 18 Wochen, dann 3 Klassen mit Jahreskursen zu 40 Wochen, endlich die 3 letzten Klassen Winterkurse mit 22 Wochen. Knaben besuchen noch bis zum 16. Jahre die Fortbildungsschule, jährlich 20 Tage. Obschon nun die Schulpflichtigkeit bis zum 16. Jahre sich erstreckt, so gehört Luzern doch zu den Kantonen mit kürzester Schulzeit und welche Frucht muß die Schularbeit bei dieser Verteilungsweise tragen? Die Leistungen bleiben gering in den Elementarfächern, wie in den Realien und dem Zeichnen der höheren Klassen. Dem Pfarrer ist der Besuch der Schulen seines Sprengels und die Leitung des Religionsunterrichts übertragen, wie er auch einen jährlichen Bericht über den religiösen und sittlichen Zustand der Schule an den Regierungsrat einzusenden hat. Es wird kein Schulgeld bezahlt. Arme Schüler können sogar noch die obligatorischen Lehrmittel, die ohnehin von Staats wegen sehr wolfeil erstellt werden, unentgeltlich erhalten. Außerdem besteht in der Stadt Luzern ein sehr lobenswerter Verein, der arme Schulkinder mit Kleidungsstücken unterstützt. Besondere Schulfonds, seit 1848 unterhalten, werden von den Gemeinderäten verwaltet. b) Die Bezirksschulen bereiten auf den Eintritt in das Gewerbewesen vor und erhalten ihre Schüler aus der Gemeindeschule in der Regel mit 13 Jahren. Meistens bestehen sie nur aus 2 Jahreskursen, welche die Realien in praktischem Sinne weiterführen und gewöhnlich auch französischen Unterricht in sich schließen; in einigen wird auch Latein gelehrt. Es werden 30 Wochenstunden gegeben. Anzuerkennen ist, daß trotz der dürftigen Grundlegung, welche die Gemeindeschulen liefern und trotz der schwachen Impulse von seiten der unbedeutenden Gewerbs- und Handelsthätigkeit des Kantons, in einigen Bezirksschulen doch Tüchtiges erreicht wird; am meisten von der städtischen Knabenschule in Luzern selbst, die freilich auch am vollständigsten organisiert ist. Ebenfalls verdient Lob, daß nicht nur da und dort Mädchen in den Bezirksschulen zugelassen werden, sondern daß einige Mädchenbezirksschulen eingerichtet worden sind. c) Die Kantonsschule zerfällt in eine untere und eine obere Abteilung. Erstere besteht aus der Realschule und aus dem Gymnasium. Jene, 1841 aus der städtischen Sekundarschule entstanden, dann unter den Jesuiten und dem Sonderbundshader fast verkümmernd, schöpfte 1848 Lebenskräfte und gedieh seither in erfreulicher Weise. Beim Eintretenden setzt man den Besuch der 7 Klassen der städtischen Knaben- oder einer Bezirksschule voraus. Von ihren 4 Klassen tragen die 2 unteren mehr allgemein wissenschaftlichen Charakter und haben lauter obligatorische Fächer; die 2 oberen spalten sich in eine mathematisch-technische und eine Handelsabteilung, doch mit gemeinschaftlichem Unterricht in einigen Fächern. Religion geht mit 16 wöchentlichen Stunden durch alle Klassen, Deutsch und Französisch, je mit 14, Mathematik mit 45. Das Gymnasium, eine Jesuitenschöpfung, doch 1771 reorganisiert und seit dem Schulplan von 1799 auch die realistischen und artistischen

Fächer berücksichtigend, zählt 6 Klassen. Religion tritt in denselben mit 12 Wochenstunden auf, Latein mit 51, Deutsch mit 25, Französisch von II. an mit 16, Griechisch, erst im J. 1806 obligatorisch gemacht, von III. an mit 21, Geschichte und Geographie zusammen mit 21, Mathematik mit 18, Naturkunde mit 6.

Die obere Abteilung der Kantonsschule heißt Lyzeum und ist ein Mittelding von Obergymnasium und Universität, dem noch eine theologische Fachschule aufgesetzt ist.

3) Die Lehrer. Das Seminar des Kantons, obwol das älteste der Schweiz, hat bis heute weder eine bleibende Stätte noch eine definitive Organisation finden können, sondern wurde des öftern hin- und hergeschoben, nicht selten auch gering geachtet, ja sogar mishandelt: ein unwiderlegliches Zeugnis davon, daß unter dem Volke ein Sinn für geistige Interessen wenig verbreitet und unter den Räten von jeher richtige pädagogische Einsicht selten anzutreffen war. Bis 1806 wurde es im Kloster St. Urban von dortigen Patres geleitet. Die Lehrkurse dauerten alljährlich 3 Monate. Wegen Ungunst des Abtes verlegte man die Anstalt nach Ruswyl. Der dortige Kaplan wurde Vorsteher und Oberlehrer und wegen eines Lokals bevollmächtigt, „diejenige Tanzlaube zu einer Schulstube zu mieten, welche er für die tauglichste zu diesem Zwecke erachte". Die Seminaristen, die anfangs Kost und Wohnung in Privathäusern hatten, ließ der Erziehungsrat selber in die Wirtshäuser des Orts einquartieren. Der Kurs dauerte hier nur 2 Monate. 1809 kam man nach Willisau in das Landvogteigebäude, 1812 nach Luzern, um mit dem Priesterseminar zusammengespannt zu werden. Nachdem dies ein Jahr so gewährt, trat eine Unterbrechung von 2 Jahren ein, dann die Trennung vom Priesterseminar, worauf wider regelmäßig jedes Jahr ein Lehrkurs stattfand, geleitet durch den Oberschulinspektor, den Oberlehrer und den Gehülfen. 1819 kam, dank dem Eifer Eduard Pfyffers, das erste ausführliche „Reglement" zu stande und sodann durch den Eintritt von Niklas Rietschi eine Zeit des Aufschwungs. Er hatte bei Girard in Freiburg, bei Krüsi in Ifferten und im Rastatter Seminar sich trefflich vorgebildet und waltete von 1821—1841 voll edler Begeisterung in seiner Anstalt. Diese Eigenschaft hatte er freilich, auch nach 1830, noch sehr nötig, da im Seminar gar manche Einrichtungen sehr vom Übel waren. Es hatten z. B. die Seminaristen keine zusammenhängende Lehrzeit, sondern auf 4 Monate Unterricht folgten 8 Monate Unterbrechung durch Schulehalten u. s. w., so 3 Jahre hintereinander. Noch weiter kamen ihm zu statten seine Lehrweise und sein milder liebevoller Sinn; durch beide gelang es ihm, die Herzen der jungen Leute im Sturm zu fassen und zu fesseln. Als die Ultramontanen 1841 Herr wurden, entließen sie Rietschi und brachten das Seminar wider nach St. Urban unter Klostergeistliche. Nach dem Fall des Sonderbundes und mit der Neugestaltung des luzernischen Schulwesens kam das Seminar in das aufgehobene Frauenkloster Rathhausen und in Dulas Hände, und nach trüber Zeit konnte man wider mit freudiger Hoffnung vom Seminar reden. Die Lokalität zwar verdiente gar kein Lob; die Räume waren dunkel und nichts weniger als anmutig; leider aber erzeugte der Vorschlag einer Wohnungsänderung auch wider den einer Verschmelzung und zwar diesmal mit der Realschule. Das dauerte bis 1859. Auch später noch hängte man immer von Zeit zu Zeit das Damoklesschwert über der Anstalt auf, bis sie schließlich bei ultramontaner Anfeindung und großenteils matter Unterstützung von liberaler Seite nicht zum Frieden, sondern 1867 widerum zur Auflösung kommen sollte. Oktober 1868 brachte man sie nach Hitzkirch, wo sie von einem früheren Professor der Kirchengeschichte, einem talentvollen geistlichen Herrn, geleitet wurde. Die drei Jahreskurse für die Seminaristen, desgleichen die Fortbildungsschule für angestellte Lehrer, sowie für Arbeitslehrerinnen scheinen beibehalten zu sein. — Von den Unterrichtsfächern ist zu erwähnen, daß Naturkunde, wie es die Beschaffenheit des Landes fordert, mit vorzüglicher Rücksicht auf Feld- und Waldbau gelehrt wird; das Französische ist fakultativ, Klavier- und Orgelspiel ebenso. Der austretende Seminarist macht im Laufe des folgenden Jahres sein Examen. Das für Bezirksschulkandidaten bringt gesteigerte Anforderung in den Fächern des Gemeinde-

schulamts, fordert außerdem noch Physik und Französisch. Für die Fortbildung der bediensteten Lehrer sowol an Gemeinde- als Bezirksschulen dienen die Kreiskonferenzen, die viermal jährlich stattfinden, und die Kantonskonferenz, die nur einmal des Jahres zusammentritt. Erstere sind für Bearbeitung einer Heimatskunde thätig gewesen, sowie mit Anfertigung einer Schulwandkarte jeder Gemeinde. Letztere, die Kantonalkonferenz, hat einige Ähnlichkeit mit der bernischen Schulsynode; sie beginnt mit Predigt und Hochamt, dann folgt Berichterstattung über den Gang der Kreiskonferenzen, sofort Beratung von Mitteln und Vorschlägen, die Förderung des luzernischen Schulwesens im großen oder kleinen betreffend. Die realistische und humanistische Lehrerschaft der Kantonsschule haben jede besondere Konferenzen und Konvente. — Zu Fortbildungskursen im Seminar beruft die Erziehungsdirektion ein. — In Bezug auf den Modus der Anstellungen ist zu bemerken, daß nur bei dem Zeugnis unbedingter Wahlfähigkeit eine definitive Anstellung gesetzlich gestattet ist. Die Gemeinde wählt nur die Arbeitslehrerin, der Erziehungsrat die Primarlehrer, der Regierungsrat die Lehrer der Bezirksschulen. Die Lehrer der Gemeinde- wie Bezirksschulen sind während des Schuljahres zu 40 Wochen verpflichtet, ferner zur Führung eines Schultagebuchs und einer Schulchronik. Die Übernahme von öffentlichen Stellen und Ämtern hängt von der Bewilligung des Erziehungsrates ab. 1868 und später wurden die Gehalte aufgebessert; gleichwol suchen da und dort Lehrer als Landwirte, Organisten, Posthalter, Gemeinde- und Bezirksbeamte u. s. w. weiteren Verdienst. Die Gehalte der Amtsverweser und Lehrgehülfen sind nicht allgemein geregelt. — Seit 1835 unterhalten die luzernischen Lehrer einen Witwen- und Waisenunterstützungsverein, das Werk N. Rietschis. Die Beiträge, und denen entsprechend die Renten, sind in den viererlei Klassen dieses Vereins verschieden hoch. Erst nach 25 Jahren Beteiligung wird Nutznießung verabreicht. Der jährliche Beitrag des Staats, der anfangs nur 400 Fr. betrug, belief sich 1877 auf 2825 Fr., das Vermögen selber auf 82 850 Fr. und die gereichten Nutznießungen auf 5029 Fr.

4) Schulstatistik. 1866 waren in 36 Jahresschulen (mit durchschnittlich 204 Schultagen), 210 Winterschulen (mit 98 Schultagen), 200 Sommerschulen (mit 94 Schultagen), und 84 Repetierschulen (mit einer durchschnittlichen Schulzeit von 20½ Tagen) 17 218 Schüler, 1065 Repetierschüler, zusammen 18 283. Die Versäumnisse sind bei jeder Art von Schülern groß, am größten bei den Repetierschülern, viele derselben entziehen sich fast ganz und dies stets dann um so ungescheuter, je heftiger die neue Schule von ultramontaner Seite heruntergesetzt und je lauer sie von den Liberalen unterstützt wird. Lehrer und Lehrerinnen wurden 1859 im ganzen 251 gezählt. Es fanden aber von den 233 Lehrern 66 Nebenbeschäftigung mit Landbau, 8 mit Handwerk, 13 mit Handel, 12 gaben Privatunterricht, 29 hatten Kirchendienst, 23 waren Beamte und Schreiber, 82 ohne Nebenbeschäftigung. Nach 3 Jahren zählte man nur noch 249 Lehrer und Lehrerinnen, 171 waren definitiv, 78 provisorisch angestellt! 1866 gab es 236 Lehrer und 14 Lehrerinnen, also zusammen 250. 1879 aber 287 Primarschulen mit 21 408 Schülern und 283 Lehrern. Schulhäuser fanden sich 1859 erst 120, so daß 27 Anstalten in Privathäusern untergebracht waren.

Zur Geldbesoldung des Primarlehrers leistet der Staat ¾, jede Gemeinde ¼, 1848 betrug die durchschnittliche Lehrerbesoldung ungefähr 320; von 1868 an 650 Fr. Geld nebst freier Wohnung und 3 Klaftern Holz; seit 1879 aber nebst freier Wohnung und Holz 800 — 1100 Fr. für einen Lehrer, 600 — 900 Fr. für eine Lehrerin. Die Witwen- und Waisenkasse der Lehrer, deren Vermögen 1858 schon auf 30 923 Fr. gestiegen war, verabfolgte 1859 an 69 Lehrer, 10 Witwen und 11 Waisen die Unterstützungssumme von 1925 Fr. 1862 betrug das Vermögen 41 556 Fr. — Auch zu den Arbeitsschulen der Mädchen, seien sie von Gemeinden oder Privaten errichtet, leistet der Staat einen jährlichen Beitrag von 20—50 Fr. zur Besoldung der Lehrerin.

Von 1849—52, in der Zeit des Aufschwungs, entstanden 16, 1847 gab es schon 46, 1859 waren 45 Gemeinden noch ohne diese wichtigen Schulen, die bestehenden 56 wurden den Winter über von 1883, den Sommer hindurch nur von 931 Schülerinnen besucht, 1865 bestanden 83 mit 2571. Kleinkinderschulen scheinen nur in der Stadt Luzern zu bestehen und waren es 1852 deren 8, sämtlich in den Händen von Privaten. Wie wenig das Volk von Luzern die Wolthaten guter Schulen kennt und schätzt, zeigt es am besten durch die noch immer unverhältnismäßig geringen Schulfonds. Wie stehen das benachbarte kleine Zug und das ebenfalls nicht große Solothurn in dieser Beziehung neben Luzern in so vortheilhaftem Lichte da! 1852 besaßen die Gemeinden des Kantons, die Hauptstadt ausgenommen, nur 50805 Fr. Schulfonds; 2 Jahre darauf waren noch 9 Gemeinden ohne alles Schulvermögen; 1857 ergaben die Schulfonds, die der Stadt nicht eingerechnet, 105174 Fr., 1862 hatte die Stadt 258524 Fr., die sämtlichen Landgemeinden nur 189206 Fr. 1879 betrugen sie 1293882 Fr.

Bezirksschulen besaß Luzern im Jahr 1834 erst 15 mit 347 Schülern, 1843 27, 1859 19 mit 400, 1866 24 für Knaben, welche Sommers 833 und Winters 539 Köpfe stark waren, 2 für Mädchen. In 10 dieser Schulen fand kein französischer Unterricht statt. Die Bezirkslehrerbesoldung reicht der Staat allein, die Gemeinde Wohnung und Holz.

1879 zählte man 28 Sekundarschulen mit 937 Schülern und 33 Lehrern.

Die Stadt Luzern besitzt noch eine Zeichenschule, die 1884 von 44 Schülern besucht war.

Die Kantonsschule zählte in den Jahren 1853, 1859, 1868, 1884 in der Realschule 53, 77, 90, 132, in dem Gymnasium 120, 111, 76, 105, im Lyzeum 28, 36, 27, 44 Zöglinge.

Das Lehrerseminar berechnete 1859 seinen Nettoaufwand für jeden der 49 Zöglinge auf 224 Fr. 1862 zählte man in den 3 Kursen nur noch 46 Zöglinge. 1877 waren in Hitzkirch 78 Zöglinge, darunter 12 weibliche und das Jahr darauf machten 43 Lehrer dort einen Widerholungskurs durch, der 3 Wochen dauerte. Die Gesamtausgaben des Kantons betrugen 1835 für das Primar- und Sekundarschulwesen 77431 Franken, für die höheren Lehranstalten 31050, für die Verwaltung und Stipendien u. s. w. 4700, im ganzen 113181 Franken. 1857 verausgabten die Gemeinden 116274 Fr., der Staat 97189 Fr. (darunter allein 81421 Fr. Besoldung der Gemeinde- und Bezirksschullehrer), zusammen 213453 Fr. 1863 beliefen sich die Ausgaben auf 315064 Fr. 1879 beliefen sich die Staatsausgaben für das Primar- und Sekundarschulwesen auf 320545 Fr.

4) **Uri.** (1075 qkm mit 23694 E.) Quellen: Der Kanton Uri von Dr. Lusser. 1834. Stellung und Beruf der Urkantone zur Industrie von A. Eberle, Kanzleidirektor in Schwyz. 1858. Die Volksschulen in den Gebirgsgegenden von Pfarrer Rohrer in Kerns. 1863. — I. Frühere Entwickelung des Schulwesens. Uri, der Kanton des obern Reußthales, mehr Hochgebirgs- als Mittelgebirgsland, bietet nur auf sehr schmaler Thalfläche Gelegenheit zu Landbau, zu beiden Seiten des engen Hauptthales und der noch steileren Nebenthäler finden sich nur Bergwiesen und Sommerwaideland. Alpenwirtschaft und Viehzucht waren deshalb von jeher fast ausschließlich die Nahrungszweige der dünnen ländlichen Bevölkerung. Wie es nun in der Natur dieser Beschäftigungen liegt, wurden durch sie in den Urnern weder reger Sinn und thätiger Gewerbfleiß, noch der Trieb zur Bildung, zum Fortschreiten und zum Befördern des allgemeinen Wols geweckt, was alles die deutschen Kantone der Ebene so sehr auszeichnet. Rechnet man dazu, daß sie nicht nur den Welteregnissen schwer zugänglich, sondern auch in der Heimat selbst in vielen abgeschiedenen Thalschaften zerstreut leben, so wird begreiflich, wie sie arm und unwissend blieben, nie einen Ge-

lehrten oder Schriftsteller aufzuweisen hatten und noch jetzt nur dem Alten anhänglich, dazu ernst, zurückhaltend, sogar starrsinnig sind. Nach ausgedehnten und wolgepflegten Schulanstalten früherer Zeiten fragt man hier vergebens. Einzelne würdige Geistliche unterrichteten da oder dort strebsame junge Leute, darauf beschränkte sich das ganze alte Unterrichtswesen. Ein eigentliches Schulamt und Schulstellen gab es nicht, und da alle diese ländlichen Gemeinden Uris, obschon aus fast lauter ungebildeten Leuten zusammengesetzt, seit 500 Jahren souverän sind, so vermochten die wenigen herrschenden Familien, die samt den Geistlichen allein als Auktoritäten galten, nicht durch Gesetze einzugreifen und mußten es geschehen lassen, daß durch lange Zeiten hin nichts für Bildungsanstalten, nichts für Erziehung der Armen geschah. Gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts wollte das helvetische Direktorium auch in das Gotthardthal Volksbildung durch Schulunterricht pflanzen; aber teils konnten seine Dekrete nicht zur Anwendung kommen, weil es hier an allen Vorbedingungen fehlte, teils wurde ihre Ausführung durch politische Ereignisse vereitelt, die ihnen auf dem Fuße folgten. Von alter Liebe zur Unabhängigkeit und zur Religion ihrer Väter beseelt, hatten die Urner mit den andern Waldleuten 1798 sich gegen die eindringenden Franzosen erhoben, unterlagen aber nach heldenmütigem Kampfe. Die ökonomischen Verluste, welche sie infolge davon erlitten, waren noch größer als die politischen. Hatten früher einzelne in bescheidenem Wolstand gelebt, so trat jetzt überall Armut hervor, und es brauchte den Fleiß und die Sparsamkeit vieler Jahre, um sich aus derselben herauszureißen. Um diese Wunden zu heilen und den Rettungsversuchen Wege zu bahnen, erschien in der Mediationszeit 1805 das erste Zeichen von staatlicher Fürsorge für die Schulen, eine „hochobrigkeitliche Verordnung", in ihrer Art ein vollständiges Schulgesetz in einfachster Form. Aber zur Ausführung fehlte vor allem ein Lehrerstand; es gab nur Kantoren, Sakristane, Geistliche, alle mit sehr geringer Besoldung, keine Schullehrer. So gieng es ohne nennenswerte Besserung bis in die zwanziger Jahre. Allmählich wuchs der Wolstand und bei einzelnen auch das Bedürfnis einer besseren Volksbildung. Mit taktvoller Milde und Klugheit, mit wolwollender Belehrung und Aufmunterung vermochten die Geistlichen die Leute dazu, einige Lehrerbesoldungen und Schullokale zu bessern, aber im ganzen kam man doch kaum vorwärts. „Ihr könnet eure Schule nur durch Hebung der Schullehrer heben", rief ihnen deswegen Girards freundliche Stimme 1827 aus Luzern zu. Die Regierung vermochte jedoch nichts zur Schaffung eines Lehrerstandes zu thun. So mußte der Geistliche, wie er seither allein Schule gehalten, auch jetzt durchweg Gründer der Volksschule werden. Seinen Bemühungen allein ist es zu danken, daß um 1833 wenigstens jedes Pfarrdorf seine Schule hatte. Sommers allerdings war kein Unterricht in den meisten Gemeinden, und Schuleinrichtung, Schulbücher und Lehrweise blieben auf der niedrigsten Stufe. Auf Antrieb der Geistlichkeit kam ferner eine Zentralschulkommission zur Beaufsichtigung aller Schulen zu stande. Freilich gegen das, was Zürich und Bern, St. Gallen und Aarau in jener Zeit des Volksschulaufschwungs gethan, erscheinen Uris Maßregeln überaus gering. Aber wer darf übersehen, daß in diesem Berglande besonders auch die äußerlichen Hindernisse, um neue Schulen zu erhalten oder die vorhandenen zu verbessern, so groß sind, daß die Leute der Ebene von vielen gar keine Ahnung haben, wie denn überhaupt Gebirgskantone im Schulwesen denen der Ebene nie gleichkommen können? Machen wir nun ein paar dieser Hindernisse namhaft. Da sind viele Gemeinden nicht nur arm, sondern auch sehr klein; aber welche Regierung unterstützt sie mit Geld? Einzelne Wohnhäuser sind nicht selten 1 — 2 Stunden weit vom Schulhause entfernt. Dort wohnen meistens ärmere Kinder, welche dann, schlecht genährt und gekleidet, auf schlimmem Fußsteig und im Schneegestöber oft kaum die Schule besuchen können. Dabei darf übrigens nicht verschwiegen werden, wie hie und da die Kleinen einen wahren Heldenmut in dieser Beziehung an den Tag legen. Manche schulpflichtige Knaben endlich wohnen mit den Ihrigen im Sommer auf den Alpen und nur Winters im Thal. Gleichwol drang, wenn auch langsam, die Erkenntnis durch, daß die Gemeinden zur

Hebung des Schulwesens sich nun anstrengen müßten: das Leben wie der Gang der Zeit stellten diese unabweisliche Forderung. Der Gebirgsbewohner kann die alte Einfachheit unmöglich noch festhalten. Kunststraßen durchziehen Berg und Thal, die Industrie sucht sich in Haus und Fabrik niederzulassen, Handel und Verkehr vervielfacht sich rings um den Kanton her, die Lebensbedürfnisse vermehren und verteuern sich, und selbst die Demokratie der Urkantone kann nicht länger ohne Licht bleiben. In der That, auch Uri arbeitet nun mit gutem Willen an der Hebung seiner Schulen. 1875 erschien eine Schulordnung. Obwol in vielen Stücken nur Anfänge gewährend, hält sie an der allgemeinen Schulpflicht fest, hat einen Erziehungsrat und Gemeindeschulräte, und einen Schulinspektor. Die 30 Schulwochen sind freilich wenig. 1877 wird den 19jährigen Jünglingen eine Repetitionsschule von 40 Stunden verordnet, doch möchte sie kaum genügen, um den Lokus 23 wegzubringen. 1881 erklärt der Landrat den Turnunterricht für obligatorisch und eröffnet einen Kredit zu einem Instruktionskursus für die Lehrer. Schade nur, daß auch unter den urnerischen Klerus seit einigen Jahrzehnten Ultramontanismus eingedrungen ist und derselbe bei vielen Geistlichen ein Erkalten des Eifers für das Schulwesen, besonders das der Sekundarstufe, zur Folge gehabt hat.

II. Gegenwärtige Verhältnisse. 1) Die Schulbehörden. Erziehungsrat, Gemeindeschulrat, Schulinspektorat haben mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen. Ihre Befugnisse sind nicht nur beschränkt, sondern diese Behörden stehen auch oft mit leeren Händen da. Wie können sie nun mit strengen Befehlen an die Gemeinden kommen? Deshalb hat man kein Minimum für Lehrerbesoldungen, ebensowenig Kantonalsteuern fürs Unterrichtswesen. Der Gemeindeschulrat, wol wissend, daß ihn der Erziehungsrat nicht immer schirmen kann und daß er sich andererseits nicht unbeliebt machen darf, sieht bei seiner Aufsicht und Kontrole leicht durch die Finger. Das Inspektorat endlich, ein sehr wenig beneidenswertes Amt, ist Winters, wo oft allein Schule gehalten wird, in abgelegenen Gemeinden außer stande, seiner Aufgabe zu genügen. 2) Schulen. a) Gemeindeprimarschulen. Nur die Winterschulen sind obligatorisch, und überall fast muß man sich in den Schulfächern auf das Allernotwendigste beschränken. b) Gemeindesekundarschulen sind 3 vorhanden. c) Die Kantonsschule, seit 1866 nach einem neuen Plane sich bildend, ist Gymnasium mit Realschule. — 3) Lehrer. Wie der Kanton keine öffentliche Bibliothek, kein Kunst- und Gewerbemuseum, kein Naturalienkabinett hat, so muß er auch seine Priester und Lehrer außerhalb des Kantons bilden lassen. Letzteres geschieht in Seewen, oder vielmehr jetzt in Rickenbach bei Schwyz. Die früheren Lehrer waren alle ohne pädagogische Ausbildung, und auch jetzt noch zählt man nicht wenige, welche die erforderliche Prüfung nicht erstehen können. Weil aber die Lehrer durchweg schlecht besoldet sind, weil zudem gebildete Lehrer, im Gebirgsvolke vereinsamt, sich der Gefahr der Verbauerung preisgegeben sehen, umsomehr, da Konferenzen, obschon 1865 obligatorisch gemacht, sich ebenfalls fast als unmöglich erweisen, so suchen gerade die tüchtigsten am schnellsten den Kanton zu verlassen. Infolge dessen können die Primarschulen kaum vom Flecke kommen. Behilft man sich aber, wie man vielmals muß, mit den Lehrschwestern, die allerdings eine äußerst geringe Besoldung verlangen, so ist die Schule widerum übel daran. Es wird daher wol noch manches Jahrzehnt vergehen, bis im Volke Sinn für die Schule entsteht, und der Geist wolthätiger Stiftungen, der allerdings auch nicht stark zu walten scheint, sich ihr zuwendet. Einstweilen sehen wir neben der Hoffnung auf die in Schwyz sich ausbildenden Seminaristen ein Unterpfand für künftige Hebung des urnerischen Primarschulwesens in folgenden von den Behörden gefaßten Beschlüssen: Es werden obligatorische Repetitionskurse für die Lehrer veranstaltet; den Gemeinden wird für die aus der Schule Entlassenen die Einführung von Sonntagsschulen empfohlen; der Erziehungsrat möge einen Unterrichtsplan für die Primarschulen anordnen; neuanzustellende Lehrer sollen fortan einer Prüfung unterzogen werden; Staat und Gemeinden sind zur vermehrten Unterstützung der Primarschulen einzuladen.

4) Statistische Angaben. Primarschulen gab es 1866 im ganzen Kanton 39, die von 36 Lehrern, darunter 19 Geistliche und 3 Ordensschwestern, versehen wurden. Ihr Einkommen stieg bis 600 Fr. 1881 hatten die 1350 Primarschüler 28 Lehrer, die Hälfte Geistliche; die 1354 Mädchen 25 Lehrerinnen, darunter 3 weltliche. 314 Kinder hatten einen Schulweg von 1 — 2 Stunden her und ebensoviel hin zurückzulegen. Nur 2 Gemeinden, Altorf und Flüelen, haben Ganzjahr- und Ganztagschulen, 2 Ganzjahr- und Halbtagschulen, 3 Halbjahr- und Ganztagschulen, 16 Halbjahr- und Halbtagschulen. — Die 3 Sekundarschulen zählen 27 Schüler. Die Mädchensekundarschule in Altorf wird von 2 Klosterfrauen besorgt. Die ehemalige lateinische Schule daselbst, später zur Kantonsschule gemacht, besteht seit ihrer Reorganisation im J. 1866 aus dem Gymnasium, das auf 6 Jahreskurse berechnet ist, und aus der Realschule, die auf 4 Jahreskurse sich ausdehnt. Zunächst sind nur 3 Lehrer, 2 geistliche Professoren und 1 Reallehrer an ihr thätig. Im J. 1863 verausgabte man von seiten des Staats für das Erziehungswesen zusammen 4654 Fr., nämlich für die Kantonsschule 2285 Fr., für die Primarschulen (besonders auch zu Stipendien im schwyzerischen Seminar) 2369 Fr. Doch 1866 wurden allein für die Kantonsschule 7000 Fr. Staatsbeitrag in Rechnung genommen.

5) **Schwyz.** (908 qkm mit 51235 Einwohnern.) Quellen: Der Kanton Schwyz von Gerold Meyer von Knonau. 1835. P. Gall Morels Programm: Geschichtliches über die Schule in Einsiedeln. 1855. Vaterländische Gedanken über die möglichst gute Erziehung der Jugend von Abt Konrad Tanner in Einsiedeln. Zürich 1787. Schwyzerisches Volksschulblatt von Bommer. Schwyzerische Chronik von M. Dettling. 1860. —

I. Geschichte des Schulwesens.

Auch in diesem Urkanton hatte das Schulwesen von alters her mit vielen Hindernissen zu ringen. Der Menschenschlag ist zwar kräftig und geistig wie körperlich glücklich ausgestattet; aber weil Alpenwirtschaft die Haupterwerbsquelle war und ist und die Gebirgsnatur an vielen Orten die Beschulung fast unmöglich macht, so hat sich im Volke, die Gemeinden von Einsiedeln und Schwyz ausgenommen, im allgemeinen nie ein reger Bildungstrieb entwickeln können. Hiezu kommt noch, daß die schweizerischen Hirten sich in ihrer Liebe zur unbeschränkten individuellen Bewegung nicht beeinträchtigen lassen wollten und infolge der abgeschlossenen Lage ihrer Thalbezirke durch lange Jahrhunderte vom größeren Weltverkehr fern blieben. Gleichwol gab es im Kanton, im Gegensatz zu Uri, seit Jahrhunderten Schulen für den mittleren Unterricht, die man besonders den Benediktinern verdankte, ab und zu auch Volksschulen, die nicht selten von einzelnen würdigen Geistlichen begründet und versehen wurden. Da jede dieser Bildungsstätten ihre eigene Geschichte hat und ein Zusammenhang und gemeinsame Schulentwickelung erst nach 1833 eintritt, so müssen wir statt einer kantonalen Schulgeschichte uns mit Einzelbeschreibungen begnügen oder eigentlich mit einer einzigen, weil nur von der berühmten Klosterschule von Einsiedeln mit ihrer 900jährigen Wirksamkeit hinreichendes Material vorliegt. Aber wie erfreulich ist es, sagen zu können, daß die ganze Eidgenossenschaft nirgends edlere pädagogische Benediktiner aufweist, als jene des monasterii solitariorum in tenebrosa silva, und doch konnten sie von jeher nicht ausschließlich für Wissenschaft und Schule wirken, sondern waren stets auch durch Seelsorge in Anspruch genommen. Der heilige Meinrad, in der ersten Hälfte des 9. Jahrhunderts lebend, Zögling der schola interna von Reichenau, dann Klosterschulvorsteher in Bollingen am Zürichsee, der Gründer des Klosters Einsiedeln, wird wol schon die schola interna desselben ins Leben gerufen haben, damit einerseits nach dem Sinne des h. Benedikt die jungen künftigen Mönche zum klösterlichen Berufe erzogen werden und andererseits die Ordensbrüder eine Stätte allgemeiner höherer Bildung im Sinne des Evangeliums haben möchten. Unter Meinrads Nachfolgern im Stift leuchtet besonders der h. Wolfgang

hervor, dessen Lehrgabe die Schüler von weit her an sich zog, quos omnes in auctoralibus simul et artificialibus doctrinis et quod his eminet et moralibus edificavit disciplinis. Wann auch eine äußere Schule für Nichtmitglieder des Stifts dazu kam, ist nicht ermittelt. Die Internen, teils als infantes, teils als pueri majores, teils als scolares jam barbati erwähnt, lernten die bekannten 7 freien Künste und nach diesen erst kam der theologische Fachunterricht. Über die Schulfächer und Lehrmittel aus den früheren Zeiten bis ins 12. Jahrhundert läßt sich fast nur aus den vorhandenen Handschriftensammlungen des Stifts einiger Aufschluß gewinnen. Am zahlreichsten vertreten sind von den lateinischen Klassikern Sallust, Livius, Cicero, Horaz, Seneca, denen eine Menge grammatischer Glossen beigefügt sind, und von den christlichen Dichtern Prudentius, am seltensten Ovid, Catull, Tibull, Properz. Grammatik lehrte man nach Priscian, Rufinus und dem späteren Donat. Auch für Geschichte, Archäologie, Mathematik, Astronomie und Arzneikunde war man thätig. Was Philosophie, Logik, Dialektik und Rhetorik betrifft, so ist neben Aristoteles und Cicero vorzüglich Boethius zu erwähnen, dessen Consolatio als Schulbuch diente. Die Bücher für die theologischen Studien sind in großer Menge vorhanden, und zwar die h. Schrift samt Kommentaren, Kirchenvätern, liturgischen, kirchengeschichtlichen, kirchenrechtlichen und aszetischen Schriften.

Mit dem 13. Jahrhundert zeigt sich in Einsiedeln wie anderwärts Verweltlichung der Benediktiner und Hand in Hand damit für längere Zeit eine geringere Thätigkeit für Wissenschaft und Schule. Rudolf von Radegg, rector puerorum bis 1327, und neben ihm im Lehramt der Kaplan Johannes verdienen noch ehrende Erwähnung. Allmählich aber fand sich unter den Mitgliedern des Stifts niemand mehr, der als scholasticus hätte die Schule übernehmen können, und es mußten, wie allgemein im 13. und 14. Jahrhundert, geeignete Männer aus dem Säkularklerus um Lohn gefunden werden. Noch im 15. Jahrhundert heißt es in den Reformstatuten der Benediktineräbte: Item ordinamus quod abbates ponant in suis monasteriis magistros sufficientes, qui suos novicios in primiceriis scientiis introducant, introductos ad generalia studia. In eben diesem Jahrhundert besaß das Stift in Albrecht von Bonstetten einen litterarisch sehr gebildeten Dekan, der deutsche und lateinische Schriften, sowie die erste Beschreibung des Schweizerlandes verfaßte. — Die Reformation, welche das Kloster Einsiedeln fast an den Rand des Abgrunds brachte, da Zwingli, Leo Judä, Oswald Mykonius, Franz Zingg und andere Förderer und Anhänger derselben lange hier verweilten, trug mittelbar wesentlich sowol zur Hebung des wissenschaftlichen Unterrichts in der Stiftsschule, als auch zur Anbahnung von Gemeindeschulen im Kanton bei. 1548 bittet der Abt Joachim durch Vermittelung der 8 alten Orte den Abt von Irsee, er möge ihm nach Einsiedeln einen seiner Mönche nur für 1 Jahr überlassen, „für uferziehung der Jugend in seinem gotshus, auch etlicher anderer jünglinge, so ihm von ehren und biderben lüten zugeschickt, sy nach unserem alten waren christenlichen glauben zu unterwysen. Dafür wird ihm sin gepürliche und ehrliche Belonung gereicht werden." Da nebst anderen jetzt besonders der Jesuitenorden sich des Jugendunterrichts bemeisterte und die Benediktiner doch von ihrem wichtigen Posten nicht weichen mochten, bildete sich 1601 die Kongregation der schweizerischen Benediktinerklöster St. Gallen, Einsiedeln, Muri, Fischingen, Pfäfers, Rheinau, Engelberg, Mariastein und Disentis, um einheitliches Bemühen für klösterliche Zucht und wissenschaftliche Ausbildung der jüngeren Mitglieder zu erzielen. Besonders der unteren Abteilung seiner Schule schenkte nun das Stift mehr Aufmerksamkeit. Der Schulplan war der überall übliche, durch die Jesuitenschulen noch allgemeiner gewordene, nach welchem die 3 Stufen Rudimente, Syntax und Rhetorik durchgemacht und neben Latein nur Geschichte, Rechnen und Musik betrieben werden sollten. Die eigentlichen Klosterzöglinge (zu unterscheiden von den Söhnen besserer Familien, die hier als Interne und Externe zugelassen wurden, ohne geistlich werden zu wollen) mußten einen großen Teil der Chorübungen mitmachen, abwechselnd Mette, Prim, Vesper und Komplet besuchen und mitsingen. Die Strafen bestanden in dem sogenannten signum

dare, d. h. man gab dem Fehlbaren ein Strafzeichen, sei es zur Beschämung oder um ihm am Ende des Tages oder der Woche eine Buße aufzulegen. Als härtere Strafen werden die damals allgemein üblichen Mittel, Fasten bei Wasser und Brot, Bodensitzen und die Rute erwähnt. Der Schule stand ein Präfekt vor, der nebst den ihm zum Unterricht beigegebenen Lehrern seine genauen Vorschriften vom Abte empfing. Er hatte die Schüler (denn auf Erziehung sahen die Schulverordnungen stets ebensosehr als auf Unterricht) überall zu überwachen, jeden sanft und milde, nach Charakter und Talent zu behandeln, Fehler und Vergehen mit Klugheit und nicht nach angewohntem Verfahren zu bestrafen, überhaupt vor zu großer Strenge und übermäßigem Eifer sich zu hüten. Bei aller Anerkennung dieser Bestrebungen ist nicht zu übersehen, daß die Askese einseitig auftrat und es kann nicht überraschen, daß diese Lateinschule später wider ziemlich sank. In der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts wurden aber die Studien aufs neue ernstlich aufgenommen. Der Geist der Aufklärung, der überall hin sich verbreitete, drang auch in die Hallen des Stifts, wo Unterricht, Erziehung und Bildung der Jugend in den katholischen Orten, vorzüglich in den Urkantonen, ein Lieblingsthema der benediktinischen Schulmänner wurde. Man untersuchte dabei die Lateinschule überhaupt nach ihren seitherigen Fächern, setzte an die Stelle des alleinherrschenden Lateins das Deutsche, erklärte bei den Klassikern die Wortklaubereien in Abgang, wollte Schweizergeschichte, moderne Sprachen, Arithmetik und Naturgeschichte durchaus berücksichtigt wissen, und den Geschichtsunterricht besonders für Bildung des Gemüts und Charakters fruchtbar gemacht sehen. Zu dieser Erweiterung der Fächer kam aber noch die Betonung des Princips der Anschauung, freilich auch das der Nützlichkeit, des Fach- statt des Klassensystems u. s. w. Und eben waren die Schulmänner noch eifrig damit beschäftigt, aus den durcheinanderschwirrenden Reformplänen das Gute und dann das Notwendige sich herauszulesen, als 1798 die französischen Truppen das Stift überfielen, ausplünderten und Lehrer und Schüler vertrieben. Erst 1804 konnte man wider ein kleines Gymnasium eröffnen, das sich nur allmählich wider bevölkerte. Einige neue Fächer wurden in den Kreis des Unterrichts gezogen, andere ernstlicher betrieben und die Methode überhaupt besser geregelt. Die Zahl der Konviktoren stieg von einem Jahrzehnt zum andern, ein Zeichen, daß die Stiftsschule, beim Volk der Urkantone besonders, noch das alte Ansehen genieße. Von 1846 aber, wo P. Heinrich Schmidt von Baar zum Abt erwählt wurde, erwachte die Anstalt zu einem ganz neuen Leben. Durch Vermehrung der Fächer in den oberen und niederen Klassen trat sie aus dem Rahmen der einfachen Klosterschulen heraus, nahm Externe an und suchte überhaupt mit den besseren und größeren katholischen Gymnasien gleichen Schritt zu halten. Die von den Ultramontanen gehegten Jesuitenschulen in und außerhalb des Kantons wendeten freilich der benediktinischen Schule manchen Schüler ab. Nach der Aufhebung derselben brachte man jedoch der altbewährten Schule das verdiente Vertrauen um so reichlicher zu. Alle Lehrer wirken brüderlich zusammen, im Geiste des Evangeliums und der Kirche und einer warhaft humanen christkatholischen Bildung. Was sie noch besonders auszeichnet, ist das Bestreben, zu ihren Schülern ein väterlich freundliches Verhältnis zu unterhalten.

Nachdem wir dieses Einzelbild ausführlicher gezeichnet, können wir uns bei den andern Schulen um so kürzer fassen. Im Dorf Einsiedeln bestand schon im 17. Jahrhundert eine eigene, von der Gemeinde unterhaltene Lateinschule. Sie wurde zeitweise eingestellt, aber meistens im Hinblick darauf, daß ohne eine solche unter den Bürgern der Waldstatt und im Rat nur ungelehrte Leute seien, immer wider ins Leben gerufen. 1726 umfaßte sie die 4 untern Gymnasialklassen. Die tägliche Schulzeit betrug 5 Stunden. Dienstag und Donnerstag waren frei. „Die Vakanz wurde je nach den Fortschritten der Schüler bestimmt." Aus dieser Schule gieng mancher wackere gebildete Mann hervor. Eine ähnliche Lateinschule unterhielt auch der Flecken Schwyz seit 1627, wo 3 Professoren eine Fortsetzung des Primarunterrichts gaben und Principien, Syntax und Rhetorik lehrten. Der Bildungtrieb, den das Kloster in Einsiedeln seit alten Zeiten

auf die Waldstatt übergetragen, hatte in derselben auch frühe den Volksunterricht eingeführt und schon 1592 für ihn eine eigene Stätte errichtet. Ja im 17. Jahrhundert haben sogar die Filialien des dortigen Thales ihre Schulen, und auch von anderwärts vernimmt man Genaueres über Schulmeister. 1616 erscheint Kaspar Lindauer als der erste in Ingenbohl, 1644 wird Wolfgang Rhyner, zuvor Schulmeister in Lachen, als solcher von der Obrigkeit in Schwyz angenommen. 1656 ist Johann Molitor Schulmeister in Schwyz. Sein Wochenlohn betrug eine Krone samt Behausung und Holz. Überdies hatten ihm die Kirchen- und Bruderschaftsverwalter wöchentlich einen „Dicken" (20 Schill.) als Gehaltsaufbesserung zu geben und es wurden, mit Ausnahme der Lateinschule, alle Nebenschulen für Knaben und Töchter verboten. 1683 bewilligte der Landrat dem Schulmeister im Muotathal ein Fronfastengeld von 4 fl. aus der Landeskasse. 1741 wird festgesetzt, der Schulmeister von Schwyz solle 79½ fl. bar erhalten, dazu 7 Klafter Buchen- und 7 Klafter Tannenholz (zusammen 26 fl. wert) und 200 Bürden Stauden (7½ fl.). Wie in die Stiftsschule von Einsiedeln, so drang auch in die Schwyzer Volksschule in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts die Aufklärung ein. Der junge, dem Volkswol eifrig sich hingebende Pfarrer Isidor Moser in Einsiedeln leistete mit einigen Gleichgesinnten in dieser Hinsicht viel. Er verfaßte neue Schulbücher, ließ 1775 in der Klosterdruckerei seine „Anleitung zur Verbesserung der Schulen der Kinder" erscheinen zu Nutz und Frommen der Gemeinde, die eine „längere Schulzeit und einen besseren Lohn schaffen solle, und zu Handen der Schulmeister, die öfters noch arm und ungeschickt gefunden werden." Nach der Aufklärungs- und der Revolutionszeit kam die helvetische Regierung. Aber was sie im Lande Schwyz zur Verbesserung der Schulen anregte, konnte sie nicht ausführen; es gieng alles mit ihr wider unter. Während der Mediationszeit sodann that die Regierung nichts für das Erziehungswesen und auch unter der Restauration übte sie keinen anregenden Einfluß auf die Gemeinden in Schulsachen aus. Erst die Verfassung von 1833 sprach den Grundsatz aus: der Staat sorgt für die Bildung des Volks, und rief einen Erziehungsrat und eine Schulorganisation mit einem Schulinspektor ins Leben. Schulzwang sollte nicht stattfinden. Lehrer und Schulfreunde, an ihrer Spitze der würdige Kaplan Schibig, wie solche schon 1827 einen Schulverein gebildet, regten lebhaft und nicht ohne Erfolg zur Gründung von Schulfonds in den Gemeinden an. Aber in dem Maße als die neue Volksschule der ebenen Kantone hier in der Urschweiz einen Nachhall fand, fürchteten die Geistlichen für den Glauben des frommen Schwyzer Volkes. Da die konservativen Familien in ihr auch noch den Liberalismus verabscheuten, so erreichten es beide im Jahr 1836, daß die ehrwürdigen Väter Jesuiten von der Maienlandsgemeinde in den Kanton aufgenommen wurden. Man bewilligte ihnen, in Schwyz selbst eine Lehranstalt nach den Regeln ihres Ordens zu richten und gab ihnen für ihr „so äußerst wünschenswertes und segensvolles Unternehmen" Gebäulichkeiten samt Hof und Ländereien frei und unentgeltlich. Im Herbste fand die Eröffnung der Jesuitenschule statt und das Jahr darauf waren an freiwilligen Beiträgen für den Neubau eines Kollegiums bereits 80 000 Fr. zusammengebracht. Es war zwar nicht jedermann im Kanton über das Dasein und die Wirksamkeit der Väter entzückt; die Bürgergesellschaft in Schwyz gründete, im Gegensatz zu ihnen, eine Privatsekundarschule; aber so wenige vermochten auch nur wenig und schon nach 4 Jahren wurde die Schule wider aufgelöst. Die klugen Väter wußten im Gegenteil immer mehr Sympathien zu erwecken, ihr Einfluß wurde immer weitgreifender, die ultramontane Richtung überflutete den ganzen Kanton und erwirkte nicht nur, 3 Jahre vor Luzern, das durchaus rückwärtsschreitende Schulgesetz von 1838, sondern auch die Besetzung des Erziehungsrates mit offenkundigen Gegnern der Volksbildung. Gegen die Jesuiten war nun nicht mehr aufzukommen. Ihr neuerbautes Kollegium (Lyzeum und Gymnasium) zählte 1845 schon 180 Studenten mit 12 Patres und 3 Brüdern. Vergebens strengten sich einige Gemeinden für Hebung ihrer Schulen an, vergebens beschloß die Bürgergemeinde von Einsiedeln, den Lehrschwestern, den fügsamen Werkzeugen des Jesuitentums,

keine Schule mehr anzuvertrauen, weil sie nicht im stande wären, für Erziehung und Unterricht Genügendes zu leisten, vergebens scharten sich einsichtsvolle Katholiken im Geiste um das Benediktinerstift, und das Häuflein „unentwegter" Liberalen um die Bürgergemeinde Einsiedeln: erst die jähe Niederlage des jesuitischen Sonderbundes in Freiburg und Luzern und die eidgenössische Occupation des Kantons Schwyz im Nov. 1847 machten dem Druck auf die Gemüter ein Ende. Das Jahr 1848 brachte eine liberale Schulorganisation mit Erziehungsrat, Kantonsschulinspektor, einem Schulrat in jeder Gemeinde, einem solchen für jeden Bezirk und 6jährige Primarschulpflicht. Die letztere wurde in vielen Gemeinden mit Erbitterung bekämpft, aber der edle Volks- und Schulfreund, Nazar von Reding aus Schwyz, der Schöpfer dieser Organisation, und mit ihm der Kantonalschulinspektor Pfarrer Tschümperlin hielten den Primarschulzwang unerschütterlich fest, weil sie auf diesem Wege allein das Schulwesen ihres Kantons reformieren und die sittliche Kraft des Volkes zu heben verhofften. Aber wie viel war auch in dieser Hinsicht zu thun! Und wie weit war man noch 1855 im Schulwesen zurück, als der graubündnerische Pater Theodosius Florentini, als Priester und Schulmann, als Missionar, Armen- und Waisenvater der allzeit gewandte Träger des Jesuitismus, im Kanton erschien und in Ingenbohl sein Mutterhaus für die Schwestern vom h. Kreuz errichtete, damit die Erziehung der weiblichen Jugend dieses Kantons künftighin von ihnen geleitet werde! Für die Knaben und Jünglinge aber und um sein Werk ganz zu thun, eröffnete er, der erklärte Gegner der staatlichen Sekundar- und Realschulen, im Okt. 1856 im Flecken Schwyz und zwar im ehemaligen Jesuitenkollegium Mariahilf ebenfalls eine Lehranstalt. Da war es tröstlich, daß man bald darauf durch Veranstaltung eines edlen Schwyzers, des Oberstlieutenant Jütz, zu Seewen ein Lehrerseminar erhielt, das nach Sinn und Geist von Wehrlis Schöpfung in Kreuzlingen sich halten und unabhängig von dem kantonalen Regiment bleiben sollte. Nicht mindere Freude erregte es, daß man im Kanton die unbedingte Notwendigkeit einsah, die Besoldung der Primarlehrer zu erhöhen und auf diese Weise tüchtigere Männer dem Berufe zu erhalten. Aber wie wenig war trotzdem für die Hebung der Volksbildung in diesem Kanton zu hoffen, auch wenn sich die Abneigung des gemeinen Mannes gegen alles Schulwesen hätte heben und der mancherorten schlechte Schulbesuch verbessern wollen und die seit 1868 für obligatorisch erklärten Widerholungsschulen sich noch so trefflich angelassen hätten! So lange die meisten angesehenen Familien der neuen Zeit und dem neuen Bunde grollen und auf die ultramontane Seite hinüberhängen, so lange der Klerus in seiner Mehrzahl vor dem Geiste der jesuitischen Pädagogik sich beugt, der in der Volksschule die Weckung der geistigen Kräfte durchaus verhindert, in den Mittelschulen nicht zu selbständigen Studien anleitet, und dem ganzen Schulleben das Suchen der Wahrheit nicht gestattet, vielmehr nur das gründliche Einprägen des Dargebotenen verlangt, so lange wird kein geistiges Leben sich im Schwyzervolke ausbreiten können und dasselbe nur in dem Maße vorwärts schreiten, als es eben von den andern deutschen Kantonen sich dazu gezwungen sieht. Seit der Schulorganisation von 1878 ist die Alltagsschule auf 7 Jahre ausgedehnt und seit 1881 sind Widerholungskurse für diejenigen Rekruten angeordnet, welche bei der Vorprüfung zu schwach erfunden werden. Bei dem Lokus 21 der eidgenössischen Rekrutenprüfungen scheint eine Abhilfe allerdings durchaus geboten.

II. Gegenwärtige Verhältnisse. 1) Die Schulbehörden. Der Departementschef des Erziehungswesens ist auch Präsident des Erziehungsrats. Seit 1860 ist der Kanton in 4 Schulinspektorate geteilt. Der Inspektor hat jährlich wenigstens zweimal alle Primar-, Sekundar- und Privatschulen seines Bezirks zu besuchen, die 2 jährlichen Lehrerkonferenzen desselben zu leiten und es liegt ihm ob, die religiös-sittliche und geistige Bildung der Lehrer und Schuljugend im Sinne der christkatholischen Religion zu leiten und zu fördern. — Der Erziehungsrat bestimmt und besorgt einzig die Schulbücher und die Lehrmittel. Die Gemeindeschulräte verwalten den Schulfonds, liefern

den ganz armen Schulkindern Schreibmaterialien und Bücher, setzen nach den örtlichen Bedürfnissen die Ferien (6—8 Wochen) an u. s. w. 2) Die Schulen. a) Primarschulen bestehen in allen Gemeinden. Der Unterrichtsplan hat die Lehrstoffe jedes Faches durch 7 Jahreskurse verteilt. b) Die Sekundarschule setzt den Unterricht in den Fächern der Primarschule fort, und bietet noch fakultativ Französisch und Italienisch. Die eigentlichen höheren Schulanstalten sind nicht, wie jene, Gemeindesache, sondern stehen unter ausschließlich geistlicher Leitung. Die eine ist die oben beschriebene Klosterschule der Benediktiner zu Einsiedeln, die andere das Kollegium Mariahilf in Schwyz. Die Erziehungsanstalt des Benediktinerstifts besteht aus einem Gymnasium mit 6 und einem Lyzeum mit 2 Jahresklassen, beide auf Aneignung einer allgemeinen klassischen Bildung abzielend. Das Deutsche ist Schulsprache und nächst Latein und Griechisch nehmen Religion, Philosophie, Deutsch, Geschichte und Mathematik den ersten Rang unter den Lehrgegenständen ein. Für Französisch, Englisch und Italienisch bestehen Spezialkurse, zu denen jedoch nur diejenigen Zöglinge zugelassen werden, welche dieselben ohne Nachteil für die Hauptkurse besuchen können. Zeichnen und Musik werden nur auf ausdrücklichen Wunsch der Eltern und Zöglinge erteilt. In jeder Gymnasialklasse finden wöchentlich 21 obligatorische Schulstunden statt. Religion wird in allen Klassen gelehrt, ebenso Lateinisch, Deutsch, Mathematik, Geschichte; Griechisch von III.—VI., Geographie von I.—III., Naturgeschichte in I. und II., Redekunst in V. und VI. Werfen wir einen Blick auf die Lehrmittel für den Unterricht in den klassischen Sprachen, so finden wir, zunächst für das Latein, die Einsiedler Schulgrammatik, und von Autoren die Epitome historiae sacrae. Cornel. Nep., Jul. Caes. de bello gallico, Sallust. bell. Jugurth., Cic. Auswahl von Briefen, Reden, de senect., Ovid. Carm. sel., Trist., Met., Propert. Eleg., Cornelia, Virgil. Bucol Ecl. I. IV. IX. Georg. lib. I. Aen. I. u. II. Horat. sel. Odarum lib. I. II. IV. u. s. f. Für das Griechische dient Kühners Elementargrammatik, Xenophon Anab., Lysias Reden, Homers Ilias, B. I., IV., XXII., Odyss. B. 1, 4, 5, 10, 13 und etliche Reden von Demosthenes.

Das Lyzeum rückt für seine Zuhörer, teils Kleriker des Stifts, teils Weltliche, die philosophischen Lehrfächer in beiden Kursen ganz entschieden in den Vordergrund, nämlich: Philosophie, Religionsphilosophie, Ästhetik; des weiteren finden Vorlesungen statt über Philologie, Weltgeschichte, Mathematik, Astronomie, Experimentalchemie. — Für die Zöglinge des Gymnasiums besteht ein Konvikt. Es finden gemeinschaftliche Spaziergänge statt, öffentlicher und Privatgottesdienst und wenigstens einmaliger Empfang der heiligen Sakramente in jedem Monat Alle ein- und ausgehenden Briefe und Pakete von und an Zöglinge gehen durch die Hand des Präfekten. Für das Schulgeld entrichtete man (1863) jährlich 15 Fr., für die Kost wöchentlich 6 Fr., so jedoch, daß 150 Fr. beim Beginne des Schuljahrs, Mitte Oktober, bezahlt wurden, ebensoviel zu Ostern und der Rest am Schlusse desselben, Mitte August. Außer den internen Schülern, deren Kleidung in einem schwarzen Talar besteht, trifft man immer auf solche, die im Dorfe wohnen und daselbst sich verköstigen. Seit Okt. 1860 besteht in der Anstalt eine marianische Akademie, die wöchentliche Sitzungen hält. Es werden von den einzelnen Mitgliedern Aufgaben verschiedenen Inhalts teils vorgelesen, teils frei vorgetragen und dieselben jedesmal kritisiert; von den Lyzeisten werden auch Disputationen gehalten. Alles unter der Leitung eines der hochw. Herren Professoren. Jährlich finden von dieser Gesellschaft öffentliche akademische Festversammlungen mit Aufführungen statt, neben den kleineren oder größeren Theaterproduktionen der Anstalt in der Fastnachtszeit. Geistliche Exerzitien hält die Schule während der Fastenzeit. — Neben dieser benediktinischen Erziehungsanstalt, unstreitig einer der schönsten Erscheinungen unter den höheren Lehranstalten der katholischen Kirche, besteht seit 1856 in Schwyz selbst das Kollegium Mariahilf, eine Realschule mit 4 Jahreskursen, ein Gymnasium mit 6 und einen philosophischen Lyzealkurs umfassend. Die Anstalt, vom Bischof von Chur, im Einvernehmen mit den Bischöfen von St. Gallen und Basel, unmittelbar beaufsichtigt

und geleitet, hält sich an die vom Gründer P. Theodosius selbst entworfenen klugen Programme und die alle Richtungen des Lebens, alle Bildungszweige und alle Zeitbedürfnisse der Laien wol beachtenden Lehrpläne. Sie will katholischen Jünglingen eine auf Religion, Sittlichkeit und gründlicher Wissenschaft beruhende Bildung und Erziehung geben, die sie einerseits in den Stand setzt, sich jedem Berufe zu widmen, und sie andrerseits an ein den Lehren und Forderungen der katholischen Kirche entsprechendes Leben gewöhnt. Seit 1859 ist mit dieser Anstalt das Knabenseminar der Diöcese Chur vereinigt und so den tiefer Blickenden kein Zweifel mehr über den wahren Charakter der Anstalt gelassen. Für Franzosen, Italiener und für Deutsche, die aus der Alltagsschule entlassen wurden, sind Vorbereitungskurse eingerichtet. Das Direktorium kommt zunächst dem Rektor zu; neben ihm wirken der Präfekt des Pensionates der Gymnasialschüler, der Präfekt im Pensionat der Vorbereitungskurse und der Realschüler und der für die Externen. Alle Zöglinge ohne Ausnahme sind vom Frühstücke an bis zum Nachtessen unter steter geistlicher Aufsicht; für die internen erstreckt sich dieselbe auch auf die Erholungszeit und die Schlafsäle. „Der die Anstalt beregende Geist soll ein religiöser, katholischer sein. Um ihn zu pflegen, werden die Zöglinge in allem eingeübt, was Pflicht eines katholischen Christen ist. Zu diesem Zwecke besuchen alle Schüler täglich die heil. Messe, wobei mit stillem Gebete erbauender Kirchengesang wechselt, an Sonn- und Festtagen Predigt und Amt, dann Vesper (Vorträge, Stationen, Rosenkranz), je nach den kirchlichen Zeiten entweder unter Choralgesang oder Figuralmusik. Monatlich ist der Empfang der hl. Sakramente der Buße und des Altars vorgeschrieben; das ganze Thun und Lassen der Zöglinge soll so eine religiöse Weihe empfangen. Zur besonderen Anregung des religiösen Lebens werden für die Mitglieder der marianischen Sodalität regelmäßig nach Vorschrift eigene Versammlungen abgehalten, in der Charwoche den sämtlichen Zöglingen Exerzitien gegeben." Für Sonn- und Feiertage und festliche Anlässe ist für alle Schüler eine Kleidung vorgeschrieben. Nichtpensionäre und in Schwyz Nichtbürgerliche entrichten jährlich 25 Fr. Schulgeld. Der Pensionär bezahlt 320 Fr., wenn er gewöhnlichen Tisch hat, 440 Fr. bei besserer Kost. Das Schuljahr beginnt in der Mitte Oktober und schließt um Mariä Himmelfahrt mit einem Examen und reichen musikalischen Aufführungen.

3) Die Lehrer. Das Seminar, anfangs in Seewen, jetzt in Rickenbach oberhalb Schwyz, eine Schöpfung nicht der kantonalen Behörden, sondern der schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft, soll, nach dem Willen des Stifters, dem das Jesuitentum und die Fesseln, welche sie dem Schulwesen anlegen, ein Greuel war, durch eine gesunde freie Bildung das schwyzerische Schulwesen heben. Bis jetzt hat es, dank einer vortrefflichen Leitung, manche Schwierigkeiten glücklich überwunden und der Schule der Urkantone manch tüchtigen eifrigen jungen Mann geschenkt. Es hat 3 Jahreskurse, und beschränkt sich im Unterricht auf das Notwendigste und Einfachste. Widerholungskurse mit älteren Lehrern fanden ebenfalls Eingang. Ein geistliches Lehrerinnenseminar ist das Mutterhaus der Lehrschwestern in Ingebohl. Da diese theodosianischen Schwestern eben auch wie andere geistliche Lehrerinnen auf einer Schulstelle von ihren Obern unbedingt abhängig und durchaus unfrei sind, so wird bei gegenwärtiger ultramontaner Strömung jede solche Schule eine Abrichte- und Einprägeanstalt, wenn nicht etwas schlimmeres. Weil aber die Lehrergehalte im Kanton noch immer zu gering sind und besonders manche Seminaristen bald außerhalb des Kantons gehen, so greift man sehr häufig zu diesen Schwestern.

4) Statistische Angaben. Primarschulen zählte man 1863 98, an denen 71 Lehrer und 31 geistliche Lehrerinnen angestellt waren; im J. 1880 in den 99 Ganz- und 22 Halbtagsschulen 6827 Schüler mit 56 Lehrern, darunter 6 Geistliche, und 64 Lehrerinnen, bis auf 4 lauter Schwestern. Widerholungsschulen, manche nur Sonntags, ungefähr 32, Arbeitsschulen 21. Einzelne Primarschulen beherbergen 80, 90, ja über 100 Kinder verschiedensten Alters. Die Primarlehrer werden nur

von den Gemeinden besoldet; sie erhielten 1880 zusammen ungefähr 18 900 Fr., dazu Wohnung und Holz. Ruhegehalte werden nicht gereicht. Die Gemeindeschulfonds beliefen sich 1880 auf 564 946 Fr., die des Kantons auf 53 930 Fr. Die Schulhäuser waren an den meisten Orten gut. — Realschulen zählte der Kanton im J. 1880 8 mit 121 Knaben und 91 Mädchen, 3 geistlichen und 8 weltlichen Lehrern und 2 Schwestern, und 15 745 Fr. Gehalt. Das Seminar zählte 1863 30 Zöglinge, darunter 19 aus dem Kanton, und jeder derselben genoß ein Jahresstipendium von seiten der Direktion des Jützischen Legats. Der Staat zahlt an dieses Seminar jährlich 2100 Fr., für das ganze Erziehungswesen gab er 7200 Fr. im J. 1881 aus. Die benediktinische Erziehungsanstalt zählte 1859 im ganzen 200 Zöglinge. Das Kollegium Mariahilf in Schwyz im selben Jahre 169, 1864 aber 302, darunter in den 3 Realklassen 76, in den 6 Gymnasialklassen 141, 200 waren intern, 17 Nichtschweizer; von den 20 definitiv angestellten Professoren wohnten 18 im Konvikt, gehörten 12 dem geistlichen Stande an und 2 waren Deutsche.

6) **Unterwalden o/Wald.** (475 qkm, 15 356 Einwohner.) I. Blick in die frühere Schulgeschichte. Dieser Kanton wird von einem ziemlich muntern Berg- und Hirtenvolk von gesunden Sinnen und viel Fähigkeiten bewohnt, aber seine Schule und Volksbildung rang und ringt in der nämlichen historischen Entwickelung und mit den nämlichen großen Hindernissen teils örtlicher teils persönlicher Art, wie die in den andern urschweizerischen Kantonen. Einzelne Klöster und einzelne Geistliche haben sich zwar in den früheren Zeiten um Geisteskultur durch Volksbildung nicht unverdient gemacht, z. B. in der Mitte des XII. Jahrhunderts der Benediktinerabt Frowin zu Engelberg, der in seinem Kloster eine tüchtige Schule von Abschreibern hielt, und Abt Leodegar Salzmann, der gegen Ende des vorigen Jahrhunderts in seinem Hochthale Bettelei und Armut durch Einführung des Gewerbfleißes und durch Errichtung einer guten deutschen Schule verbannte. Aber im ganzen geschah in der früheren Zeit in Unterwalden sehr wenig, und wenn es heutigen Tages leidlicher geworden ist, so kommt das ganze Verdienst des Fortschritts fast ausschließlich den letzten 3—4 Jahrzehnten zu. Da wurde in Wahrheit viel für die Schulen gethan, nicht vom Staate, sondern von den Gemeinden und von Privaten, und mehr im Kreise der Familie als im öffentlichen Leben. 1835, ehe eigentlich das Wehen des neuen demokratischen Geistes in die Thäler der Waldstätten gedrungen war, zählte man außer den 8 Professoren und den 41 Schülern in den Lateinschulen von Stans, Sarnen und Engelberg schon 44 Volksschullehrer in 37 Schulen, die von 2898 Kindern, freilich mehr oder minder unregelmäßig, besucht wurden. Auch gab es in Stans, wo seiner Zeit Pestalozzi geweilt, und in Engelberg bereits Arbeitsschulen. In Obwalden bestand um eben diese Zeit eine obrigkeitliche Schulkommission und in jeder Gemeinde ein Schul-, d. h. Kirchenrat mit dem Ortspfarrer an der Spitze. Bald darauf wurde eine Schulvisitation für das ganze Ländchen angeordnet, um sodann eine Verbesserung der Schulen und eine Schulverfassung ins Leben rufen zu können. Schulzwang bestand nicht, weil ihn die demokratischen Gefühle der Landleute nicht vertrügen, hieß es. Die Geistlichen ersetzten ihn notgedrungen dadurch, daß sie kein Kind zur Kommunion zuließen, das nicht seinen Katechismus lesen konnte. Die Herrschaft der Jesuiten in Luzern und Schwyz machte sich in Unterwalden ebenfalls fühlbar und erst 1849 kam ein Schulgesetz, mit einem ständigen Erziehungsrat, kantonalen Schulinspektor, Schulpflicht vom 6. Lebensjahre an und andern Verbesserungen. Bald auch half das Seminar in Seewen der Volksschule kräftig nach. Das von 1875 räumte unter den Halbjahrschulen auf, setzte den Schuleintritt auf das 7. Lebensjahr und schuf die Grundlagen für die ehrenvolle Stellung, welche Obwaldens Schulbildung darbietet, sofern es bei den eidgenössischen Rekrutenprüfungen den Lokus 11 erreicht hat.

II. Gegenwärtige Verhältnisse von Obwalden. 1) Behörden. Der Erziehungsrat, der aus 5 Mitgliedern, von denen 2 durch die Geistlichen berufen

werden, besteht, 2mal jährlich zusammentritt und auf 4 Jahre gewählt ist, hat ähnliche Befugnisse wie der in Schwyz und Uri. Der Kantonsschulinspektor besucht jede Schule jährlich wenigstens einmal. Dem Schulrat jeder Gemeinde steht der Ortspfarrer vor. 2) Schulen. a) Die Primarschulen sind jetzt obligat. Sie empfangen die Kinder von 7 Jahren, auch ältere, wie es die häuslichen oder örtlichen Verhältnisse gestatten, und sollen keines entlassen, das nicht wenigstens gedruckt lesen könne. Der Unterricht kann nur das Notwendigste berücksichtigen, Realien erscheinen da und dort, ebenso Zeichnen. Die Mädchenschulen sind durchweg in den Händen der Lehrschwestern oder der Klosterfrauen. Die Arbeitsschulen, die auch hier nicht nur arbeitsame, sondern auch arbeitskundige Mädchen erziehen sollen, bestehen in allen Gemeinden und leisten bei ihrer praktischen Führung Erfreuliches. Widerholungsschulen hat die Oberbehörde jetzt fast überall, wenigstens in der Gestalt von Sonntagsschulen zustande gebracht. b) Mittelschulen besitzt der Halbkanton in Sarnen in einer von Geistlichen geleiteten kantonalen Real- und Lateinschule mit Pensionat, an Mariahilf erinnernd, und in dem Benediktinerstift Engelberg in einer 6klassigen humanen Erziehungsanstalt. 3) Die Lehrer, jetzt fast nur noch weltliche, und die Lehrerinnen, aus Ingebohl und Menzingen stammend, oder Nonnen, erhalten ihr Amt von der Gemeinde. Lehrerkonferenzen werden nicht abgehalten.

3) Statistische Angaben. 1880 zählte Obwalden in 37 Primarschulen 9 Lehrer und 24 Lehrerinnen, nämlich 21 Schwestern und 3 Nonnen. Die niedrigsten Gehalte der Lehrer sind 800 Fr., der Lehrerinnen 400 Fr. Das zinstragende Schulvermögen der Gemeinden und der Kantone betrug 214 000 Fr. Doch zahlt der Staat selbst nur 1500 Fr. jährlich an das Volksschulwesen und ungefähr 3500 Fr. an die Lehranstalt zu Sarnen.

7) **Nidwalden.** (290 qkm, 11 992 E.) I. Aus der früheren Schulentwickelung. Der Halbkanton hatte schon 1829 ein Schulgesetz, nach welchem alle Kinder vom 8. bis 12. Jahre, arme unentgeltlich, die Schule besuchten. Neben einem Schulrat in jeder Gemeinde gab es einen Kantonsschulrat, dessen Präsident der regierende Landammann war, der die Oberaufsicht über alle Lehranstalten führte und durch Ausschüsse alle Schulen besuchen ließ. Die Schule dauerte hier wie in Obwalden fast nur den Winter über und wurde von dem Geistlichen oder von dem Organisten des Dorfes gehalten. Die Methode war jedes Mannes eigene Sache. In den dreißiger Jahren wurden Gemeindeschulsteuern eingeführt; auch trachtete man nach obligatorischen Schulbüchern, deren Inhalt nur nach den Bedürfnissen und Verhältnissen bemessen wäre. Im Eifer für die Schulen vergaßen sich einige Geistliche und brachten in anregendem Unterricht zu viel rationelle Methode. Aber nicht bloß die letztere, sondern auch der Eifer für die Volksbildung überhaupt misfiel in den höheren, ultramontan gestimmten Kreisen. Die hochwürdige Geistlichkeit gab deshalb die Erklärung ab, es dürfe der römisch-katholische Glaube nicht gefährdet werden und leicht möchten die Eltern, wenn sie einmal Mistrauen gefaßt, die Kinder nicht mehr in die Schule schicken, worauf sodann 1835 das bischöfliche Ordinariat in Chur die neue Art des Schulhaltens als arianische und protestantische Ketzerei gebührend verdammte. Freilich sahen viele Menschenfreunde, darunter sogar Geistliche, nicht einen Schatten von Religionsgefahr, und ließen sich besonders auch die Vorsorge für die Erziehung armer Kinder sehr angelegen sein. 1851 schuf man ein ausführlicheres Schulgesetz und gründete sodann einen kantonalen Schulfonds. Gleichwol gieng es nur langsam mit dem Schulwesen voran. Doch kamen, damit man sich nicht immer mit den Nonnen oder Lehrschwestern behelfen müsse, allmählich beträchtliche Stipendien für ärmere Lehramtskandidaten nach Seewen zustande, desgleichen Stiftungen an die Schule. Das Gesetz von 1879 brachte die Alltagsschulpflicht, Turnunterricht und weibliche Arbeiten. So ist zu hoffen, daß das nidwaldische Erziehungswesen, obschon ganz in klerikalen Händen und noch immer nur Gemeindesache, bei ziemlich regelmäßigem Schulbesuch und bei sich hebender Volksbildung in erheblicher Weise vorwärts komme.

II. Gegenwärtige Verhältnisse. Schulbehörden und innere Verfassung der Primarschulen bieten nichts weiter bemerkenswertes dar. Die höhere kantonale Schule in Stans, in Wirklichkeit und den kleinen Verhältnissen des Halbkantons gemäß nichts als eine Sekundarschule, besteht aus 2 Kursen unter einem Lehrer und zählt jetzt unter ihre Fächer auch Französisch und Mathematik. In Stans ist auch die lateinische Lehranstalt der Kapuziner, die von ungefähr 20 Schülern besucht wird. Hier, in der Heimat der Deschwanden, treffen wir endlich eine besuchte Zeichnungs- und eine Fortbildungsschule.

Statistische Angaben. Primarschulen gab es 1880 17 für 1432 Schüler unter 11 Lehrern, 6 Geistliche und 26 Lehrerinnen (6 Nonnen, 19 Lehrschwestern, 1 weltliche Lehrerin). Die Gemeinden haben 117 000 Fr. Schulfonds; der Staat leistet 10 000 Fr. jährlich an das Erziehungswesen.

8) **Glarus** (6919 qkm). Quellen: Der Kanton Glarus von Professor Dr. Oswald Heer in Zürich und Präsident J. J. Blumer-Heer. 1846. — Sieben Kapitel über die wichtigste Angelegenheit unseres Kantons von einem Freunde der Volksschule. 1860. Geschichte des glarnerischen Volksschulwesens von Gottfried Heer. 1882. Dieser Kanton, an Schwyz angelehnt, und auf 3 Seiten von hohen Bergzügen eingeschlossen, hat weder viel fette Alpenweide noch nennenswerten Ackerbau aufzuweisen. Trotz dieser Verwandtschaft und Ähnlichkeit mit den nachbarlichen Urkantonen ist hier Land und Leuten doch ein ganz anderer Kantonsstempel aufgedrückt, nämlich der zürcherische. In seinem Hauptthale bilden stattliche Weiler, Dörfer und Flecken eine ununterbrochene Kette; da sind die Straßen belebt und eine dichte Bevölkerung setzt sich durch einen Schienenweg mit der Außenwelt in manigfaltigen Verkehr. Woher im Glarnerländchen dieses kräftig pulsierende Leben, von dem man in den Urkantonen so wenig vernimmt? Wer war den Glarnern behülflich, die Hindernisse der heimatlichen Bergnatur und der Kulturarmut ihres Hirtenstandes zu überwinden? Weder bildungsfreundliche Klöster noch ein vorwärts treibender städtischer Landesmittelpunkt bewirkten dies, sondern einzig ihr ebenso rühriger praktischer als der Belehrung zugänglicher Sinn. Letzterer hat das Glarnervolk im 16. Jahrhundert für die Reformation gewonnen, die ihm mehr und mehr zum Ferment der Geistesbildung geworden ist; ersterer hat es zur hochentwickelten Baumwollenindustrie und zum erfolgreichen Weltverkehr geführt. Durch die vereinten Wirkungen beider ist Glarus den Bergkantonen der Urschweiz inbezug auf Wolstand und Geistesbildung, politische Geltung und Erziehungswesen sehr unähnlich geworden.

I. Geschichte des Schulwesens.

Schon vor der Reformation gab es zeitweise in einzelnen Pfarrhöfen sogenannte Lateinschulen. Auch Zwingli hatte eine solche als Pfarrer im Hauptflecken Glarus von 1506—1516, und man liest, er habe nicht triviali modo der Scholastiker unterrichtet, sondern singulari quadam diligentia die Klassiker erklärt und in seiner Schule mit Begeisterung den Sinn für Wissenschaft und Wahrheit gepflegt. Der berühmte Glareanus (Heinrich Loriti, von Mollis) war eine Zeit lang neben ihm thätig und der spätere Geschichtsschreiber Ägydius Tschudi einer seiner Schüler. Die Schule wurde aus der Landeskasse unterstützt, damit sie für alle Kinder zugänglich wäre. Dieses Informieren wurde zwar später von einzelnen reformierten Geistlichen in verschiedenen Gemeinden fortgesetzt, aber zu einer ständigen Lateinschule kam es nirgends. Die bekannteste war die, welche Diakonus Jost Heer von 1738—1749 im Hauptorte hielt. Die Volksschulen begannen mit der Reformation durch die Bemühungen der Geistlichkeit: die „Prädikanten" sind ihre Gründer. Die Kinder den evangelischen Glauben zu lehren und für den Religionsunterricht der Kirche vorzubereiten, war ihre Aufgabe. Im 17. Jahrhundert waren solche Schulen, außer im Hauptflecken, auch in anderen Gemeinden vorhanden. Sie wurden wie die etwaige Lateinschule in den Pfarrhäusern gehalten, wo eine eigene Schulstube eingerichtet war, doch ohne für Lehrer und Kinder obligatorisch

zu sein. Der Pfarrer von Mitlödi erhielt als solcher 150 fl. und für die Schule, „welche er zu halten schuldig war," 50 und das Holz; der von Mühlehorn 30 fl., der von Betschwanden 70. In Linthal bezog der Pfarrer für die Schule von der Gemeinde 4 Kronen; von jedem Kinde, welches lesen lernte, wöchentlich ½ Batzen und von jedem, welches schreiben lernte, 2 Zürcher Schillinge. In Schwanden war 1655 neben dem Pfarrer ein Helfer, der hielt täglich Schule und unterstützte Sonntags den Pfarrer in der Kinderlehre. 1722 hatte der Helfer in Mollis den Unterricht der älteren Kinder, den der jüngeren der Schulmeister. Jener hatte die Aufsicht über die ganze Schule und war des Schulmeisters Vorgesetzter; dieser hatte ihm in allem, was die Schule angieng, fleißig und gefällig zuhanden zu sein. Der Geistlichkeit also, welche die Schulen gegründet, kam wie billig auch die Leitung derselben zu; wie ihnen auch 1793 noch aufgetragen wird, zweimal in der Woche die Kinder in der Schule zu besuchen und auch dem Schulmeister mit gutem Rat behilflich zu sein. In einigen größeren Gemeinden kamen auch Schulen mit eigenen Lehrern vor. Diese, gewöhnlich mit dem Kuh- und Geißhirten, auch Kaminfeger am nämlichen Tage und von derselben Versammlung für ein Jahr gewählt, trieben nur Buchstabieren, Lesen, Schreiben und mechanisches Memorieren des Katechismus. Welche Gestalt das Schulwesen am Ende des 18. Jahrhunderts trug, zeigen am lehrreichsten die Berichte, welche der helvetische Kultminister Stapfer 1799 erhielt. Die 25 Schulen des Kantons wurden von 26 Gemeindeschullehrern bedient; 6 derselben waren zugleich Geistliche, die übrigen 20 Bauernschulmeister, die sich mit Landbau und Weberei ihre Notdurft erwarben. Der eine von ihnen meldet dem Minister: in der Schule wird gelehrt, was ein Hausvater beliebt. Ein anderer: gelehrt wird Lesen, Schreiben, Rechnen, wie es die Kinder verlangen; die Eltern wollen nicht, daß ihre Kinder gelehrter werden als sie; man muß die Kinder nach der alten Art lehren, sonst sind sie nicht zufrieden; etwas Neues anfangen, heißt soviel als die Kinder zur Schul ausjagen. Ein dritter: in unserer Schule wird gelehrt Buchstabieren, Lesen, Schreiben und Auswendigsagen, auch Mandat und Briefe lesen. Schulbücher sind das Namenbüchli, Zürcher Fragstückli, Katechismus, Zeugnisse der h. Schrift, Osterwalds Abschnitt, Steinmüllers Lesebuch und Johann Hübners biblische Historien. Vorschriften: Sprüche aus der Bibel, aus Gellerts Liedern und lehrreiche Aufsätz. — Es gab nirgends einen Stundenplan, nirgends eine Einteilung in Klassen, weil kein gemeinsamer Unterricht stattfand. Jeder Schüler bildete eine Klasse für sich und kam mit seinem besonderen Büchlein zum Pult des Schulmeisters, um abgehört zu werden. Die Zahl der schulpflichtigen Kinder belief sich auf 1756, im Hauptort kamen derer 220 unter einen Lehrer. Die Schullokale waren meistens in Privatwohnungen. Kam durch die Helvetik für Glarus eine bessere Zeit? Es ist wahr, Volkserziehung und Volksbeglückung bildete auch im Kanton Linth die Hauptaufgabe des neuen, Stapferischen Erziehungsrates. Derselbe lag seinem Amte mit Eifer ob, veranlaßte eine sehr gut gemeinte und herzliche „erste Anleitung für die Schullehrer" und strebte überhaupt viel Gutes an. Gleichwol erreichte er im ganzen sehr wenig, denn zum Vollführen fehlte die Unterstützung, da ja die helvetischen Behörden nur schöne Worte, aber keine Geldmittel hatten. Die Mediationszeit brachte 1803 die Ernennung einer Schulkommission, die aber nie zusammentrat, dagegen 1809 Versuche zur Umbildung des Unterrichtswesens in Pestalozzis Geiste. Hierzu hatte wider die Synode getrieben, und die Pfarrer Jost Heer, Balthasar Marti und besonders Melchior Schuler leisteten in edlem patriotischen Sinn als Lehrer, Schul- und Lehrerfreunde und Schulinspektoren Außerordentliches für die Volksschule. Aber, wie es in ländlichen Demokratien üblich ist, es hörten die Gemeinden nur mit mistrauischem Gemüte auf die behördlichen Anordnungen, und die Familienväter fürchteten allerlei Eingriffe in ihr Recht und ihre Freiheit, das Schul- und Bildungswesen für ihre Kinder, Schullohn und Methode, Schulzeit und Lehrmittel einzurichten, wie sie wollten. So brauchte es lange, bis nur die schlimmsten Misstände überwunden waren. Doch hatten 1811 etliche Schulen schon

eine Art Klasseneinteilung, in 13 Schulen kam auch Rechnen vor, in 10 beim Lesen Verstandesübung, in 7 Rechtschreibe- und Stilübungen, in 6 gab es eigene Schulgesetze, in 7 Versäumnis- und Sittentabellen, in 3 humanere Zucht; der Schulbesuch allerdings an vielen Orten schlecht, teils aus Armut, teils aus Gleichgültigkeit: Gründe genug, um nun mit Entschiedenheit auf bessere Schulmeisterbildung zu dringen. Da indes nur wenige Gemeinden für Gründung einer Normalanstalt oder für praktische Anleitung tauglicher Jünglinge in einer Musterschule sich erklärten, so setzte der unermüdliche Pfarrer Schuler doch einen Widerholungskurs für die schwächsten Lehrer durch, Winter 1812 bis 1813, und um diese Zeit erhielten auch die letzten evangelischen Gemeinden des Kantons ihre besonderen Schulmeister. In der Restaurationszeit nahm im Volke Mistrauen und Abneigung gegen alle Schulverbesserungen wider zu. Weil nun der Schulrat nichts vermochte, so setzten einige edle Männer im stillen ihre Thätigkeit für die Verbesserung des Schulwesens, besonders der Lehrerbildung, fort und schon zog auch im Hauptorte eine Privatanstalt für höhere Bildung, geleitet durch den trefflichen Pfarrer J. Heinrich Heer, mehr und mehr die Augen des Kantons auf sich. Für die Universität, für Handel und Gewerbe vorbereitend, bald auch mit einer Vorklasse versehen, wirkte dieselbe 5 Jahre lang im Segen und regte den Bildungstrieb der reicheren Klassen nachhaltig an. Später trat teilweise an ihre Stelle eine neue Privatschule, welche auch die Elementar- und Mädchenschule umfaßte, aus der schließlich die Sekundarschule der Gemeinde Glarus entstand. 1822 beschloß die Landgemeinde hauptsächlich auf Pfarrer Heinrich Heers beredte Fürsprache von ihren sogenannten Wiener Rezeßgeldern 60 000 fl. an die Gemeinden zur Verbesserung ihrer Schulen und Lehrerbesoldungen zu geben; auch wurde ein neuer kantonaler Schulrat, aus 6 weltlichen und 3 geistlichen Mitgliedern bestehend, zur Beaufsichtigung sämtlicher Schulen von der Regierung aufgestellt, durch den diese zum erstenmal einen wesentlichen Einfluß auf die Förderung des Unterrichtswesens ausübte. 1824 waren die Repetir-, Abend- und Sonntagsschulen schon ziemlich verbreitet, auch die Gesamtsumme der Schulgüter erheblich gestiegen. Im Innern der Schulen sah es aber aller thatkräftigen Begeisterung von Männern wie Schuler und Heer ungeachtet noch immer wenig tröstlich aus. Die große Mehrzahl der Lehrer bestand aus abgelebten Greisen, Handwerksinvaliden, die, aus Mitleiden zum Schuldienst befördert, ein Gnadenbrot aßen. Die Führung ganzer großer Klassen machte ihnen noch immer keine Sorge, sofern sie jeden Schüler auch jetzt noch einzeln vornahmen; viele allerdings waren außer stande, die Ordnung zu handhaben. Die Lokale waren enge, niedrig und finster. 1826 entstand inmitten der Lehrerschaft freiwillig ein Kantonallehrerverein, ein Haupthebel, um den Sinn für Schulverbesserungen in der Bevölkerung zu wecken und zu stärken. Er wurde ein unschätzbarer Vorläufer für die Hauptreform nach der Revolution von 1830 und für den kantonalen Schulverein, der 1832 vornehmlich durch den verdienstvollen Schulmann Pfarrer Johann Jakob Heer in Matt, einem eifrigen Jünger Pestalozzis und Verfasser von dem noch jetzt geschätzten Lehrbuch des Denkrechnens, ins Leben gerufen wurde. Erhebend war es jetzt zu sehen, wie in der von neuen Strömungen durchzogenen Zeit alle Volks- und Bildungsfreunde des Ländchens sich um diesen Schulverein zu gegenseitiger Besprechung und Belehrung über die Schule und ihre Bedürfnisse sammelten, einen pädagogischen Lesezirkel errichteten, Geldmittel zu besseren Schulhäusern, vorzüglich auch zu Stipendien für begabte Schulamtszöglinge auftrieben, und auch die Gemeinden zu Opfern anfeuerten! Die wertvollste Unterstützung jedoch leistete er, nachdem die Landesgemeinde 1835 das Schulwesen endlich zur Staats- und Landessache gemacht, den neuen Schulbehörden. Der obersten, dem Kantonsschulrate, an dessen Spitze der treffliche Dietrich Schindler von Mollis stand, war die Unterstützung um so willkommener, als diese neue Staatsbehörde von den übrigen gar nicht als ebenbürtig geachtet und vom Volke sogar mit Vorurteil angesehen wurde. Sie mußte daher leise auftreten, durfte nur raten und empfehlen und nur höchst geringe Summen (anfangs für alles in allem 500 fl.) vom Staate sich er-

bitten. 1836 wurde die neue Landesverfassung angenommen, 9 Monate später auch das Gesetz über Organisation des Schulwesens und der Schulbehörden, mit welchem sich Landammann Dietrich Schindler und die beiden Geistlichen Johann Jakob Heer und Rudolf Schuler die größten Verdienste um ihr Vaterland erworben haben. In ihm waren die Grundlinien zum Fortschritt in der Volksbildung gezogen: nun mehrten sich die Schulen, die Lehrer aus Seminarien, die Schulfonds und die neuen Schulhäuser. Wetteifernd mit den Behörden am gemeinsamen schwierigen Werke, beriet der Schulverein schon 1837 auch über Ausbildung von Arbeitslehrerinnen und über Gründung von Mädchenarbeitsschulen, schuf auch, um sie zu verwirklichen, einen Frauenverein, der sich bald so anregend und wolthätig für die Förderung der weiblichen Bildung überhaupt erwies, daß 1847 schon in 9 Gemeinden öffentliche Arbeitsschulen eingerichtet waren. Daß diese Zeiten der Begeisterung auch zu Fehlgriffen führten, darf nicht verschwiegen werden: man experimentierte viel, vergriff sich in Lehr- und Schulbüchern, mutete der jungen Schule so viel zu, daß man an dem einen Orte vor lauter Vielwisserei das Allereinfachste nicht gut lernte und am andern den alten Schlendrian mit einem ebenfalls leerlassenden Formalismus vertauschte. Doch muß ebenfalls anerkannt werden, daß es den Schulinspektoren und Mitgliedern des Kantonsschulrates bald gelang, den Ausschreitungen des Vielfächersystems entgegenzuwirken und die Lehrer auf praktisches Anfassen des gesamten Unterrichts, auf ein einfacheres und naturgemäßeres Lehrverfahren hinzuleiten. Und was das Wichtigste ist, nicht bloß die Lehrer schritten auf dem Weg, der zu tüchtiger Bildung führt, erfolgreicher voran, sondern auch die Mehrheit des Glarnervolks selber stellte sich in schulfreundlicher Gesinnung darauf ein. Bei der Minderheit allerdings war die Alltagsschule, besonders nachdem die Schulpflichtigkeit bis zum vollendeten 12. Lebensjahr ausgedehnt worden war, nichts weniger als beliebt; noch mehr aber wurde die Repetierschule gehaßt. 1856 beschloß die Landsgemeinde, daß kein alltagsschulpflichtiges Kind in einer Fabrik verwendet werden und daß der Fabrikherr keinen Repetir- und Unterweisungsschüler (Konfirmanden) hindern dürfe, seinem Unterrichte nachzukommen. Auf Grund einer großen Schenkung vom Kriminalrichter H. Brunner in Glarus bildete man 1859 einen kantonalen Stipendienfonds für junge Leute, welche an auswärtigen Anstalten höhere wissenschaftliche, technische und künstlerische Ausbildung anstrebten. Auch sonst zeigte das Volk bei günstiger werdenden Erwerbsverhältnissen, daß es an seinem Schulwesen hange. 1860 war keine einzige Berggemeinde mehr ohne eigene Schule und eigenen Lehrer und die Besoldung der letzteren nirgends mehr unter 600 Fr. 1861 genehmigte die Landsgemeinde ein neues Schulgesetz. Die einzelnen durchaus demokratischen Gemeinden gestatteten aber darin dem Kantonsschulrat widerum nicht die nötige Erweiterung seiner Befugnisse, die ihn in den Stand gesetzt hätte, kräftiger in das Getriebe einzugreifen und die Schulen zu einem organischen Ganzen zu verbinden; doch erhöhten sie 1866 unter Einführung von Schulsteuern seinen Primarschulkredit im jährlichen Budget auf 6000 Fr. In den folgenden Jahren nahm man sich mit Eifer der Gründung von Kleinkinder-Bewahranstalten an, die allerdings der industriellen Bevölkerung von ganz besonderer Wichtigkeit werden müssen. Hierbei wie auch in andern Maßnahmen reichten sich Schulbehörden und Gemeinden die Hand und blieben die Geistlichen hinter den früheren hochverdienten nicht zurück, damit das glarnerische Erziehungswesen mehr und mehr auf eine Stufe gehoben werde, auf der es einen Vergleich mit den strebsamsten deutschen Kantonen nicht scheuen dürfe. Im Jahre 1868 brachte man in den weiblichen Arbeitsschulen das Klassensystem zur Geltung, so daß von nun an mehr und mehr ein lehrplanmäßiger, gemeinsamer Unterricht gegeben wurde und zu dem gleichen Zwecke veranstaltete 1872 der Kantonsschulrat einen theoretischen und praktischen Lehrkurs für alle Arbeitslehrerinnen. Im Jahre darauf machte die Landsgemeinde den Primarunterricht unentgeltlich, den Religionsunterricht konfessionslos, das Turnen zu einem Schulfach und ebenso die weiblichen Arbeiten vom 4. Schuljahr an, verbietet auch die körperliche Züchtigung. Durch dieses etwas radikale Schulgesetz

wird übrigens die Schule, wie uns scheint, zu ausschließlich Sache des Staats. Dieser beschränkt in fühlbarster Weise die Selbstherrschaft der Gemeinden, löst die Schule von der kirchlichen Leitung und Aufsicht ab und unterstellt sie derart dem Orts- und Kantonsschulrat, daß man sich fragen muß: Soll die Schule ganz und ausschließlich Staatssache werden? Wo dies geschieht, droht große Gefahr. Denn wo immer man den Familien und Gemeinden, den Vertretern der Kirche und der Wissenschaften, der Gewerbe, des Handels und der Künste, die Veranlassung zu einer geordneten, thatsächlichen Einwirkung auf die Schule entzieht, werden diese Lebenskreise auch ihre Mitwirkung zurückziehen. Ganz von selber nämlich werden sie aufhören, mit Liebe an ihrer Pflege sich zu beteiligen und, unter Ablösung von der natürlichsten Interessengemeinschaft, wird die Schule nach innen und nach außen, doch nicht zu ihrem Heil, nur Staatssache. — Das Jahr 1877 wurde dadurch wichtig, daß statt der 4 Bezirksinspektorate ein einheitliches Landschulinspektorat eingerichtet wurde, noch mehr jedoch durch die Einschränkungen, welche man im Lehrplan von 1874 anbrachte. Auch die Lokationen in den eidgenössischen Rekrutenprüfungen, Lokus 16 in einem 8jährigen Durchschnitt, bewirkten eine tüchtige Ernüchterung und führten jedenfalls zu der Erkenntnis, daß der Primarunterricht sich auf das Notwendige beschränken, aber hierin zuverlässige Festigkeit erzielen müsse. —

II. Gegenwärtige Verhältnisse. 1) Die Behörden. Der Kantonsschulrat führt die Oberaufsicht über die Schulen durch den Kantonsschulinspektor und genehmigt die Lehrmittel. Zur Hebung des Primarschulwesens ist ihm ein alljährlicher Kredit eröffnet, ein entsprechender auch für Sekundar- und Fortbildungsschulen.

2) Die Schulen. a) Die Primarschule. Die Alltagsschule, vom 6. bis 12. oder 13. Jahre von den schulpflichtigen Kindern besucht und zwar in den 2 ersten Jahren mit 4 täglichen Stunden, in den 4 andern mit 5—6, hat die allgemein üblichen Fächer samt Turnen und weiblichen Arbeiten. Die Repetirschule, vom 12.—14. oder 15. Jahre, auf 2 volle Vormittage oder einen ganzen Tag sich erstreckend, wird als durchaus ungenügend erfunden, so daß man auch jetzt noch sagen kann, die Mehrzahl der Kinder schließe ihren Unterricht mit dem 12. Jahre ab, thue für ihre Bildung noch viel zu wenig; wie es auch ein großer Schade ist, daß so viele der Repetierschule und dem Konfirmandenunterricht verpflichtete junge Leute in den Fabriken arbeiten. b) Die Sekundarschulen, teils Sache von Gesellschaften, teils Sache der Gemeinden, nehmen die Primarschüler nach vollendetem 12. Jahre auf, und zwar Knaben und Mädchen; die Schüler scheinen aber großenteils nur vermöglichen Familien anzugehören. Die in Glarus hat 4 Jahreskurse, ist eine Kantonsschule im kleinen und wird viel von andern Gemeinden besucht.

3) Die Lehrer werden außerhalb Landes gebildet; früher geschah dies unter Wehrli in Kreuzlingen, dann unter Keller in Wettingen, später schickte man die Stipendiaten nach Gais und Seewen. Durch eine Prüfung im Kanton erwerben sie sich sofort ihr Wählbarkeitszeugnis und die Gemeinde stellt sie für eine Amtsdauer von wenigstens 3 Jahren an. Die Besoldungen sind in den Jahren 1867 u. f. an manchen Orten bis 900 und 1000 Fr., nebst freier Wohnung, erhöht worden und seit 1873 beläuft sich sogar das Minimum auf 1000 Fr. Neben den 2 Hauptversammlungen des Kantonallehrervereins bestehen unter der rüstigen Lehrerschaft viele Bezirkskonferenzen.

4) Statistische Angaben. Primarschulstellen zählte man 1864 bei einer Bevölkerung von ungefähr 33 600 Seelen, in der auf 5 Protestanten 1 Katholik kam, und einer Dichtigkeit von 2670 E. in 29 Schulgemeinden 54, nur 2 von Lehrerinnen versehen; Alltagsschüler waren es 4600, Repetierschüler 1600. 1880 kamen auf 85 Lehrer und Lehrerinnen 4841 Alltags- und 1100 Repetirschüler. Ferien 6 Wochen. Arbeitsschulen bestehen in den meisten Gemeinden; sie werden vom Staat, noch kräftiger jedoch durch die Frauenvereine unterstützt. Die Schulfonds betrugen 1834 117 180 fl., 1868 schon 874 000 Fr., 1880 waren sie auf etwas über 1 Million

gestiegen. Die Schulhäuser, im allgemeinen geräumig und hell, sind gewöhnlich die schönsten Häuser in den Dörfern, und das in Schwanden hat seit 1864 noch eine sehr zweckmäßige Heizungs- und Ventilationseinrichtung. Sekundarschulen bestehen 7, mit 225 Schülern und Schülerinnen. Gehalte der Lehrer von 1800 Fr. an. Das Schulgeld betrug längere Zeit 40—100 Fr. Staatsbeitrag an jede Anstalt bisher 500 Fr. Ruhegehalte der Lehrer giebt es nicht. Zum Eintritt in die Lehrer-, Alters-, Witwen- und Waisenpensionskasse ist niemand verpflichtet. Ihr Stand ist ein günstiger; 1881 betrug ihr Kapitalvermögen 71 630 Fr. und der Staatsbeitrag 1800 Fr. Der Kantonsschulrat verausgabte 1864 für kantonale Schulzwecke im ganzen 12 904 Fr. 1879 aber 85 080 Fr.; in eben diesem Jahr die Schulgemeinden 216 000 Fr. für ihre Primarschulen und 48 000 Fr. für die Sekundarschulen.

9) **Zug.** (239 qkm und 22 994 Einwohner.) I. Geschichtliches. Hier ist von Rührigkeit für das Schulwesen weder in alter noch in neuer Zeit viel zu bemerken; erst in der neueren Zeit gestaltete es sich in dieser Hinsicht besser. Zug gehört zu den sehr stillen Kantonen und doch sind seine Einwohner wolhabend durch Ackerbau und Viehzucht, durch Obst- und Weinkultur, wolbegabte und fröhliche Leute. Von jeher vom Klerus in Abhängigkeit erhalten, lebten sie vorherrschend im stillen Genuß ihres schönen Ländchens dahin, beteiligten sich wenig an Industrie und Handel und entwickelten nie ein entschiedenes Streben nach Fortschritt. Vor der Reformation wurden sie treulich bewahrt, eben damit auch vor kräftiger Förderung des Volksschulwesens. Der Ortsgeistliche versah zwar allmählich etwas geregelter das mit seiner Pfründe verbundene Schulgeschäft, aber Kinder brauchten gerade nicht viel bei ihm zu erreichen; wenn sie nur auf den kirchlichen Unterricht vorbereitet waren, so hatten sie genug. Die Söhne der vornehmeren Familien lernten etwas Latein, doch erlangten weder die kleinen Lateinschulen in den Landgemeinden noch auch das Gymnasium im Hauptstädtchen je eine Bedeutung. Die dreißiger Jahre, welche sonst überall in der Schweiz dem Primarschulwesen einen kräftigen Schwung verliehen, weil die Liberalen in der Volksbildung und somit in der neuen Volksschule einen Grund- und Eckstein der Demokratie erblickten, brachten hier zu Lande wenig Besserung, da die Schulen auch nachher zum größten Teil in den Händen der Geistlichen und der Nonnen blieben. Dem höheren Schulwesen vielleicht wurde durch den Plan von 1830 insofern eine Richtung zum Besseren verliehen, als man auch die Realien berücksichtigte. Aber die Förderung war nur eine scheinbare, da sie andererseits neue Schäden hervorrief oder alte vergrößerte: man überlud den Lehrplan mit zuvielerlei, ließ das Klassensystem durchaus vorherrschen und erzielte so widerum schwache Leistungen. Später, als das Zuger Ländchen durch den Einfluß seiner zahlreichen Geistlichkeit und seiner Klöster von Ultramontanismus ganz überzogen und von jeglicher Berührung mit liberalen geistigen Bewegungen abgesperrt wurde, war vollends von Eifer für die Fortschritte im Schulwesen keine Rede mehr. Aber nach der Niederwerfung des Sonderbundes und der Jesuitenherrschaft und nachdem auch hier alle Gebiete des Lebens vom Geiste der Freiheit angehaucht worden waren, erhielt Zug 1849 von seinem liberalen Großen Rate ein neues Schulgesetz. In einzelnen trefflichen Bestimmungen barg es die Keime zu einer heilsamen Erneuerung des zugerischen Schulwesens. Aber so schnell sollte diese doch nicht kommen. Das Volk wählte schon 1850 wider im alten Geiste und die neue konservative Regierung legte alsobald die zerstörende Hand an das Werk ihrer Vorgängerin. Man wollte keinen Kantonalschulinspektor, nicht so viel Schulzeit, keinerlei Examen für geistliche Lehrer und Lehrfrauen aus den Klöstern, keine Zumutung an die Gemeinden, einen eigenen Schulfonds zu gründen, kein Minimum der Lehrerbesoldung und gab ein konservatives Schulgesetz. Dieses, aus dem Weinmonat 1850 stammend, will Jugenderziehung „im Sinn und Geist der katholischen Kirche, und im Streben nach diesem Ziele soll die möglichste Einheit und Gleichförmigkeit vorwalten. Die gesamte Schuleinrichtung, die Lehrgegenstände und Lehrmittel, die Leitung und Aufsicht sollen

gleich sein." Schulpflicht besteht, aber der Unterricht ist unentgeltlich. Der Schüler kann erst dann aus dem Primarunterricht entlassen werden, wenn er genug gelernt hat, und darüber entscheidet die Schulkommission der Gemeinde. Der Lehramtskandidat wird durchs Examen zunächst auf 1—5 Jahre als lehrfähig patentiert; der Erziehungsrat kann hernach neu prüfen oder das Patent verlängern. Lehrerinnen aus einem der zugerischen Klöster, welche unentgeltlich und freiwillig Schule halten, sind von der Prüfung ausgenommen. „Den Lehrern und Lehrerinnen liegt die Pflicht ob, in ihrem Kreise die allgemeine Wolfahrt, Religiosität und Sittlichkeit, Liebe zu Volk und Vaterland nach Kräften zu fördern." Die Ultramontanen, mit diesem Gesetze wol zufrieden, da es sich für ihre Zwecke recht gut brauchen ließ, schufen bald darauf in Menzingen ein Lehrschwesterninstitut, um allezeit dienstbare Werkzeuge zu haben. Für das Sekundarschulwesen erließ die Regierung erst 1860 die nötigen Vorschriften; 1863 wurde für jede Gemeinde die Einrichtung einer Repetierschule angeordnet und nachher noch einiges gethan, um im Erziehungswesen vorwärts zu kommen. Im ganzen jedoch bewegt es sich, fern aller Überstürzung, in den alten Bahnen, hält also auch in lobenswerter Weise im Primarunterricht daran fest, daß das Notwendigste nur, aber dieses recht geschehe. Der geistliche Einfluß herrscht in der Kantonsschule so gut als in der Primarschule vor. 1879 wurden noch Widerholungskurse für die angehenden Rekruten angeordnet, obschon die eidgenössische Lokation mit 8 bis jetzt eine ganz günstige war.

II. Gegenwärtige Verhältnisse. 1) Behörden. Ein Erziehungsrat, von der Regierung auf 2 Jahre gewählt, ist die Oberschulbehörde. Er zählt 7 Mitglieder, darunter 2 Geistliche und versammelt sich alle Vierteljahre. Die Schulen sind in Kreise eingeteilt und für jeden besteht eine Schulkommission. Von ihr aus soll jede Primarschule wenigstens zweimal im Semester besucht werden, so wie sie auch bei der Hauptprüfung alle Fächer vorzunehmen hat.

2) Schulen. a) Die Primarschulen stufen sich für das 6.—12. Lebensjahr nach 6 Jahrgängen ab. Im Schönschreiben, Rechnen und Deutschen wird monatlich eine schriftliche Probearbeit geliefert und in ein besonderes Heft eingetragen, damit die Aufsichtsbehörde davon Einsicht nehmen kann. Zweckmäßig ist auch das wöchentliche Notenbüchlein, wodurch Lehrer und Eltern in die erforderliche stetige Verbindung treten. Die Repetierschule ist für 3 Jahre obligatorisch und dauert jährlich 8 Monate. b) Die Sekundarschulen setzen den Besuch der Primarschulen voraus und bestehen aus zwei einjährigen Kursen. c) Die Kantonsschule besteht 1) aus einer Industrieschule. Diese bildet den 3., 4. und 5. Kurs, jeder relativ ein Ganzes bildend, zu dem Sekundarunterricht, zu dessen Fächern sie Italienisch, Physik und Chemie hinzufügt. Die wöchentlichen Stunden bewegen sich zwischen 33 und 41. Die Anstalt wird, wie auch anderwärts sich als sehr vorteilhaft erwiesen hat, von einer besonderen Kommission beaufsichtigt und gepflegt, welche der Erziehungsrat wählt. Sie bereitet sowol zum unmittelbaren Eintritt ins Berufsleben vor, als auch zum Besuch höherer technischer Schulen; 2) aus einem 6klassigen Gymnasium, das aber eigentlich städtisch ist. Die Humanisten haben jedoch bei der Kleinheit der Verhältnisse nur den lateinischen und griechischen Unterricht gesondert, den in den übrigen Fächern mit den Realisten gemeinschaftlich. An der Kantonsschule wird kein Schulgeld erhoben, weder von Einheimischen noch von Fremden. — Eine Privathandelsschule, von 2 Weltgeistlichen geleitet, besteht in Menzingen.

3) Die Lehrer. Die Regierung reicht für Seminarzwecke jährlich Stipendien von 150—300 Fr. Der Stipendiat hat hernach für jedes Stipendienjahr 2 Jahre lang eine öffentliche Stelle im Kanton zu bekleiden. Den Primar- und den Sekundarlehrer wählt die Gemeinde, doch ersteren oft auch nur der Gemeinde- oder Kirchenrat, so wie sie ihm auch Gehalt und Amtsdauer bestimmen. Die Lehrer der Industrieschule wählt der Regierungsrat. — Konferenzen, hier die Aufmunterung im Lehrerberuf bezweckend und für sämtliche Primar- und Sekundarlehrer verbindlich, finden einmal jährlich

ſtatt. Der den Religionsunterricht leitende Geiſtliche hat dafür zu ſorgen, „daß in der Schule nichts gelehrt werde, was Religion und Sittlichkeit gefährden könnte."

4) Statiſtiſche Angaben. Der Kanton hatte 1861 bei einer Bevölkerung von 19596 E. (Katholiken : Proteſtanten = 31 : 1) 45 Primarſchulen mit 2080 Kindern; daran waren angeſtellt 26 Lehrer (darunter 10 aus dem Klerus) und 22 Lehrerinnen (eine ausgenommen, alle geiſtlich), und nicht nur an Mädchen- und gemiſchten, ſondern auch an Knabenſchulen; mithin unter 48 Lehrkräften 31 geiſtliche. 1880 zählte Zug in 11 Gemeinden 68 Primarſchulen für 2799 Primarſchüler mit 20—31 wöchentlichen Schulſtunden und 40 — 42 jährlichen Schulwochen, und 502 Repetierſchülern mit wöchentlich $1^1/_2$ — 6 Stunden. Von dem Lehrerperſonal waren 28 weltlich (darunter 2 Lehrerinnen) und 36 geiſtlich, nämlich 7 Kleriker, 6 Kloſterfrauen und 23 Lehrſchweſtern. Arbeitsſchulen beſtanden 11 mit über 400 Schülerinnen. Die Primarlehrerbeſoldung beträgt an den meiſten Orten 7—800 Fr. Die Lehrerinnen erhalten durchgehends über 400 Fr. nebſt Wohnung. Ruhegehalte genießt kein Lehrer. 1880 gab es 5 Sekundarſchulen, von 90 Knaben und 52 Mädchen beſucht. Der Gehalt eines Sekundarlehrers, zu $^2/_3$ vom Staate bezahlt, beträgt gewöhnlich 1500 Fr. und freie Wohnung. Die Kantonsſchule hatte 1863, nach 2jährigem Beſtehen, 19 Schüler in der Real- und 8 in der Gymnaſialabteilung. Der Gehalt eines Hauptlehrers an der Induſtrieſchule betrug 1600—1800 Fr. nebſt freier Wohnung. Die Schulfonds der Gemeinden wuchſen 1862 auf 381 834 Fr. an, wobei Herrn Hauptmann Boſſards Schenkung von 25 000 Fr. an die Stadt Zug beſondere Ehrenerwähnung verdient, 1880 auf 437 000 Fr.; dazu der kantonale Schulfonds mit 42 000 Fr. 1861 verausgabte der Staat 13 707 Fr., die Kaſſen der Gemeindeſchulgüter 34 956 Fr., alſo der Kanton 48 663 Fr.; 1877 beliefen ſich die Geſamtausgaben auf 76 313 Fr.

10) **Freiburg.** (1669 qkm, 115 400 E.) Quellen: Der Kanton Freiburg von Franz Kruenlin 1834. Histoire de l'instruction primaire dans le canton de Fribourg par le Dr. Berchtold, 1846. Notice historique sur la chambre des scolarques de la ville de Fribourg, par le même, 1850. Pater Gregor Girard, der moraliſche Wert des wechſelſeitigen Unterrichts. Zürich 1826.

Das Üchtland, ein Grenzgebiet deutſcher und welſcher Zunge, gehörte lange Zeit zum deutſchen Reiche, dann eine kurze Zeit zu Savoyen und kam nach den Burgunderkriegen 1482 zur Eidgenoſſenſchaft, wo es ſich, unter entſchiedener Begünſtigung der deutſchen Zunge und des deutſchen Elements überhaupt, namhaft vergrößerte. Bis zum Beginne des 17. Jahrhunderts war die Regierungsform des freiburgiſchen Landes die demokratiſche, ſpäter jedoch, mit Abnahme der bürgerlichen Thätigkeit, wurden die Rechte des gemeinen Mannes erheblich geſchmälert, bis zuletzt die reichen Familien die öffentlichen Ämter ausſchließlich inne hatten. Dieſe Ariſtokratie herrſchte beinahe unangefochten bis 1798 und auch nachher kamen die Liberalen nur auf kürzere Zeit zur Regierung. 1831 zwar wurde auch in Freiburg die Souveränetät des Volkes verkündet, aber im allgemeinen iſt dafür geſorgt, daß das bildungsloſe Volk thut, was die klerikalfeudale Partei für gut hält. Die Angehörigen der welſchen Zunge ſind etwas lebhafter als die der deutſchen, im ganzen jedoch iſt die Bevölkerung phlegmatiſch, daneben gutmütig, und mehr abergläubiſch und unwiſſend als roh. Es findet ſich deshalb im Kanton nur wenig Gewerbfleiß und Wolhabenheit, und infolge davon kommt ihm wenig Selbſtändigkeit und politiſches Anſehen zu. —

I. Geſchichte des Schulweſens. In der Hauptſtadt Freiburg, die im letzten Viertel des 12. Jahrhunderts gegründet wurde, ſcheint das deutſche Element lange vorherrſchend der Träger des Unterrichtsweſens geweſen zu ſein. Eine lateiniſche Schule beſtand dort ſchon im 13. Jahrhundert, und heißt es in der Handveſte von 1249 bezüglich der Freiheiten der Stadt: le maistre de l'escole, le marreglier etc. puent eslire sans nous, establir et hoster les. Weiter verlautet von der Schule leider

nichts. Doch scheint die Stadt keinen eifrigen Gebrauch von ihrem Rechte gemacht zu haben. Denn „wie die erfahrenheit zügt, ist man in unserem vatterland allewäg der erwälung des schulmeisters halben ganz liederlich gsyn: allso daß wir uns mehr umbsächen, welchen wir ein roß oder jaghund vertruwind, dann der gantzen statt jugend, us welcher doch die statt soll versehen werden, es syg mit Prusern, Kilchherrn, Predikanten in der geistlichen oberkeit, mit Schultheißen, Rhäten und Burgern in der weltlichen". Im 16. Jahrhundert kam, durch das evangelische und das jesuitische Schulwesen angespornt, auch in Freiburg die städtische Behörde zu dem Entschluß, ihre Schulen auf besseren Grundlagen neuzugestalten. Man setzte zu dem Ende 1575 einen Erziehungsrat ein, eine chambre des écoles, aus 3 geistlichen und 3 weltlichen Mitgliedern bestehend, Schulherren, Scholarchen genannt, und wies ihnen die auf 115 écus d'or sich belaufenden Abgaben der reichsten Klöster des Landes, wie Hauterive, Part Dieu, Valsainte, an, um damit Schulen und Schülern aufzuhelfen. Sie hatten die Schulen fleißig zu besuchen und konnten die Lehrer anstellen und verabschieden. Auch sonst waren ihre Vollmachten groß; denn obschon sie vom Kleinen Rat in Pflichten genommen waren, durfte sich dieser doch nie in ihre Angelegenheiten mischen. Wie erfreulich wäre das alles gewesen, um so mehr, da zu Scholarchen lange Zeit nur die ersten Würdenträger des Staates gewählt wurden, wenn man nicht bald getrachtet hätte, die meisten Vorteile dieser Stiftungen patrizischen Familien zuzuwenden, wozu vortrefflich stimmte, daß der Kassier des Scholarchats nie Rechenschaft ablegte, sondern gemeiniglich erst nach seinem Tode mit den Erben Rechnungsabschluß vorgenommen wurde. 1576 war diese chambre des scolarques schon in Thätigkeit, die Statuten, die règlements d'école kamen jedoch erst 1577 in Anwendung, und zwar zunächst in der Freiburger lateinischen Stadtschule. Diese wurde darnach in eine Trivialschule mit 4 Klassen verwandelt, von denen jede je nach Bedürfnis in Sektionen zerfiel. In der IV., untersten Klasse trieb man die Rudimente der lateinischen Sprache; (Sektion a) Lateinisch lesen und schreiben; Sektion b) Auswendiglernen des Pater, Ave, Credo; Sektion c) Deklinieren, Konjugieren, sonntaktische Regeln und daneben lateinische Schriftsteller lesen). In der III. kamen zu der Lektüre lateinische Etymologien, in der II. lateinische Syntax und griechische Grammatik, in der I. Dialektik und griechische Grammatik; Rhetorik, Poesie und Deklamieren. An Schulbüchern hatte man zu gebrauchen: die Dialogen von Sebaldus Hayd für die Anfänger, sodann von Cicero epist., de amic., de sen., Komödien von Terenz, Cäsars Kommentarien, Sallust, Auswahl aus Virgil, Ovids Metamorphosen und Horaz; ferner Isokrates Paränesen, Aristoteles von den Tugenden, Plutarch von der Kinderzucht. Zum Zwecke der christlichen Unterweisung waren vorgeschrieben: das Nov. Test., Sprüchwörter Salomos, der Prediger, der Katechismus von Canisius und der Führer zur wahren Weisheit von Vives. Nicht minder erwähnenswert ist, was das alte Statutenbuch über die Art und Weise, die Autoren zu lesen, enthält. Man beginnt mit der Erläuterung der einzelnen Wörter, dann kommt die grammatikalische Konstruktion des Satzes, dann die Regeln des Syntax und die Abweichungen von derselben, die eigentümlichen Wendungen und Schönheiten in der fremden Sprache, verglichen mit den entsprechenden deutschen, die Abweichungen des lateinischen und griechischen Stils vom deutschen; die Erfassung des Gedankens, welche Lehre daraus zu ziehen und welche Nutzanwendung aufs Leben, denn man habe es ja nicht mit Kindern zu thun. — Die Schule dauerte Winters von 6—10, Sommers von 5—9 und das ganze Jahr hindurch nachmittags von 12—4 Uhr, doch so, daß täglich nur 5 Unterrichtsstunden stattfanden, nach jeder eine Pause von 30 Minuten für die Schüler eintrat, damit sie lernen, sich vorbereiten, herumgehen oder auch etwaige nötige Vermahnungen oder Verweise in Empfang nehmen könnten. Auch zum Beten und Singen mußte Zeit bleiben. Nach alter löblicher Sitte sang man des Morgens zum Beginn das Veni Sancte Spiritus und zum Beschluß das Benedictus, nachmittags erst das Magnificat und schließlich das Nunc dimittis. Noch andre schöne Hymnen sollten die Lehrer einüben, sowie alle Freitage die Schüler in den gregorianischen

Gesang einführen. Gedachter Tag war übrigens der Repetition geweiht, in der Weise, daß sich die Schüler gegenseitig über alles in der Woche Gelernte Fragen und Aufgaben vorlegen sollten. Die deutschen Zöglinge der Kurse II und I durften in der Klasse und beim Weggehen nur Latein sprechen, die Welschen Latein oder Deutsch, Zuwiderhandelnde büßten mit Rutenstreichen. Jede Klasse hatte, wie schon von alters her, ihre Aufseher in der Schule und auf den Straßen. An Vakanztagen hatte man sich in der Schule einzufinden, um ein Kapitel aus dem Katechismus herzusagen, die übrige Zeit aber nicht mit leerem Geschwätz, Spielen und Trinken zu verderben, sondern zu Übungen im Laufen, Ringen, Ballspielen, Kegelschieben und Armbrustschießen zu verwenden. Die Samstag-Nachmittage und die Vorabende aller Festtage waren dem Unterricht in der Religion und der Sittenlehre gewidmet. Am Sonntage selbst fanden sich die Zöglinge vor der großen Messe im Schulhause ein, vernahmen das Evangelium mit zugehöriger Erklärung, wurden dann in der Kirche an ihre Plätze geführt, dort von den Lehrern überwacht und unmittelbar nachher in der Schule über die Predigt abgehört. Nach dem Mittagessen sodann war die gesamte Stadtjugend mit den Lehrern zu einer Katechismuspredigt in die Pfarrkirche berufen, eine Neuerung, welche die chambre des scolarques im Kanton einführte und, als eine aus dem Luthertum entlehnte, gegen gewaltiges Geschrei zu verteidigen hatte. An die altherkömmlichen Schulfeste, sowol zu Ehren der heiligen Katharina und des h. Niklaus, an denen es viel Schwank, Lustbarkeiten und Mahlzeiten gab und an denen Volk und Schülerschaft hieng, legte die chambre die Hand nicht, um nicht widerum in lutherisches Geschrei zu kommen, sondern „bestätigte uf ein nüwes der knaben ceremonen, weil sy nit ungöttlich, wie es bis uf uns herkhumen". Jede Klasse der Lateinschule hatte ihren eigenen Lehrer. Nur der Dialecticus und Rhetoricus führte den Namen Schulmeister, mußte einen Namen als Schulmann haben und wurde auf Vorschlag der Scholarchen vom Kleinen Rat bestätigt und eingesetzt. Gleich allen Staatsangestellten hatte er alljährlich sein Amtsgelöbnis zu erneuern. Er präsentierte seine 3 Unterlehrer, Proviseurs, den Scholarchen, welche sie einsetzten und in Pflichten nahmen; hatte von ihnen Gehorsam zu fordern und strenges Einhalten der vorgeschriebenen Pläne und Methoden. Zwei derselben mußte er verköstigen und herbergen, während der Mahlzeit (gutes und reichliches Essen mit Fleisch, Brot nach Belieben, eine Flasche Wein und an den Fasttagen Fisch) ihren Eifer durch gute Reden frisch erhalten, ihnen auch sonst gute Weisung erteilen. Das Einkommen des Schulmeisters bestand in folgendem: 2 Mütt Korn per Quatember aus dem Kornhause, 2 Fuhren Wein von Vevey und 2 Fuhren Landwein frei in den Keller; aus der Staatskasse alle Quatember 20 Thaler, und ebenso oft von jedem Schüler aller Klassen 5 Schilling und noch einen weiteren von jedem aus seiner eigenen Klasse; von jedem Schüler 1 oder 2 große Lichter zur Beleuchtung der Klassenzimmer und von jedem an jedem Heiztage ein großes Scheit Holz oder 10 Schilling. Jeder Provisor bezog von seinen Schülern viermal jährlich einen Schilling; dazu von der Staatskasse der erste jährlich 16, die beiden andern 12 Thaler. An allen 4 Quatembern wurden Examina abgehalten; die im September und in der Fastenzeit wurden an 3 Vor- und 3 Nachmittagen beendigt, aber die an Weihnachten und Pfingsten nahmen eine ganze Woche weg; doch sollte man nachmittags nie über 3 Uhr fortmachen, damit die Scholarchen, die für jede Stunde Anwohnens bezahlt wurden, „ein abendtrunk darzwischen thäten, minder verdruß halben". An die 2 letztgedachten Examina schloß sich Promotion und Preisverteilung. Diese Festlichkeiten fanden am Tage der Unschuldigen Kindlein und am Pfingstmontag statt und zwar im großen Saale der Schule, in welchem sich die beiden Räte, die ganze Geistlichkeit, die Eltern und die Schüler versammelten. Auf das Veni sancte Spiritus kam der Namensverles der zu promovierenden Schüler, dann die Abgangsrede eines Rhetoristen, dann Austeilung der 4 Geldpreise an die Primus, Schlußrede eines Ratsherrn, der im Namen des Vaterlandes und der Eltern den Lehrern dankte, endlich zum Schluß das Tedeum und abends großes Essen à l'abbaye des prêtres, wozu der Vorstand der Scholarchen

einlud, darunter auch den Schüler der Rhetorikklasse, der eine Rede gehalten. Den größten Anteil an diesen Schulstatuten hatte der Propst Peter Schnewlin, ein sehr tüchtiger Geistlicher und an der Spitze der Schulherrn stehend, aber mehr und mehr den Jesuiten vertrauend; und eben um seine Schulanstalt aufs beste zu versorgen, brachte er es trotz vielfacher Einsprachen dahin, daß im J. 1582 jene Väter das Kollegium übernahmen. Die nächsten Folgen waren wesentliche Minderung des Einflusses der Scholarchen, hernach Schmälerung der Geldmittel, über die sie zu verfügen hatten, was natürlich ihr Interesse alsbald lähmte; sodann Unterdrückung jeder anderen Lateinschule in der Stadt, und schließlich im Laufe des 17. und 18. Jahrhunderts völliges Beiseitesetzen der Schulherrn, sowol von seiten der Ordensleute als von seiten der Regierung, so daß die chambre des scolarques gar nicht mehr in Berührung mit der jesuitischen Anstalt kam. Daß dieselbe und überhaupt die Herrschaft des Ordens für den Kanton von Segen geworden sei, wird sich nicht erweisen lassen. Lange vor der französischen Revolution hatte indessen ihr Einfluß schon bedeutend Not gelitten. Während dieser ihnen ungünstigen Zeit, sowie während ihrer Entfernung hielten aber die Patrizier und andere wolhabendere Bürger Hauslehrer für ihre Söhne. 1798 wurde auch die chambre unterdrückt und der Schulherrenfonds Eigentum der Gemeinde Freiburg. 1818 kamen jedoch die Jesuiten zurück, vornehmlich um Girards Wirksamkeit zu hemmen. Dieser edle Franziskaner, 1765 in einer geachteten Bürgerfamilie Freiburgs geboren, daselbst unterrichtet, und durch einen 7jährigen Aufenthalt auf der damals blühenden Universität Würzburg philosophisch und theologisch, für Seelsorge und Jugendunterricht ausgebildet, hatte nämlich schon 1804 von dem Gemeinderat seiner Vaterstadt den Auftrag übernommen, die städtischen Volksschulen zu leiten, d. h. zu verbessern, und hiermit kommen wir nun auch auf die niederen Lehranstalten zu reden. Eine deutsche Schule, als Vorbereitungsklasse für das Collège, fand sich in Freiburg schon im 16. Jahrhundert, und mit diesem hatte sie Schulordnung und Erziehungsgrundsätze gemein. Der Lehrer sollte seine Schüler zu verständigen, frommen und dankbaren Leuten erziehen, sie gute Gebete und die wichtigsten Kapitel aus dem Katechismus des Canisius lehren, das Evangelium mit ihnen lesen, sie gut deutsch reden lehren, sowie „eine gute, dapfere und süberliche schrift machen und orthographieren". Dreimal wöchentlich war Rechenstunde. Über deutsche und französische Volksschulen hören wir erst später. So wird im Jahr 1751 in Freiburg eines städtischen Schulrats Erwähnung gethan. Derselbe hat an der deutschen und an der französischen Knabenschule je einen Schulmeister mit 2 Gehilfen; er legt einen Schulfonds an, gründet eine Zeichnenschule, faßt die Erziehung der Mädchen ins Auge und überwacht die Privatschulen. Die Schulen auf dem Lande scheinen aber bis 1798 sehr wenig beachtet worden zu sein, die der reformierten Gemeinden im Bezirk Murten ausgenommen. Unter dem helvetischen Direktorium wurde im Beginn des Jahres 1799 ein Erziehungsrat eingesetzt. Es ist indes schwer zu sagen, ob die Hindernisse von seiten der ländlichen Bevölkerung, die von einem geregelten Schulwesen gar nichts wissen wollte, oder die von seiten des Bischofs, der die neuen Erziehungsgrundsätze verdammte, die größeren waren. Um so bestimmter darf man behaupten, daß die Kantonsregierung die neue Behörde nicht unterstützte und thatsächlich die ganze Leitung des Primarunterrichts fallen ließ. Unter der Mediationsregierung kam es wider zu einem Erziehungrat, doch bloß auf dem Papier, und widerum durch Schuld des Bischofs, der diese Behörde ganz in seiner Gewalt haben wollte. So blieben sogar in der Hauptstadt die Volksschulen im elendesten Zustande und auf 7000 Seelen, welche die Stadt 1804 zählte, kamen kaum 40 die Primarschule besuchende Knaben. Dagegen wimmelten die Straßen von den Kindern der Armen, die als junge Gewohnheitsbettler von Klostersuppen und dem Almosen der Vorübergehenden lebten, und durch ihre Unwissenheit und Roheit gleich berüchtigt waren. Durch die Bemühungen Girards, der rastlos thätig war und im Umgang mit Jung und Alt eine herzgewinnende Religiosität und hingebende Menschenliebe zeigte, waren die jungen Bettler ziemlich rasch von den Gassen verschwunden

und hatte es schließlich an Raum gefehlt für seine 400 Primarschüler. Der verehrte und vom allgemeinen Vertrauen getragene Mann machte nun das Studium der Pädagogik zu seiner Lebensaufgabe und wurde neben Pestalozzi der größte Wolthäter der Jugend seines Volks. Das Hauptziel seines ganzen Unterrichts war die Bildung, insbesondere die sittlich religiöse Hebung des niederen Volkes. Deshalb, wie auch wegen der bedeutenden Anzahl seiner Schüler, führte er 1816 den wechselseitigen Unterricht in den freiburgischen Stadtschulen ein. Durch die Begeisterung, mit der diese Lehrweise unter Girards Leitung getrieben wurde, erzielte man bald die schönsten Leistungen, besonders auch im Muttersprachunterricht, in der Heimatskunde und anderen Realien, so daß von weitem her Fremde, und auch Pestalozzi, nach Freiburg gezogen kamen. Nicht bloß hatte aber Girard sein ganzes Lehrgeschäft religiös gerichtet, sondern er hielt auch besondere Kinderlehren für seine Schüler und was diese im Gotteshause an Bänken noch etwa unbesetzt ließen, wurde von Personen jeglichen Standes benützt; ferner ließ er sie in die Messe führen und bereitete sie selbst alle 2 Monate auf den Genuß des heiligen Abendmahls vor. Für alles das fand der fromme Mönch reichliche Anerkennung, ohne deshalb die Tugenden der Bescheidenheit und Demut zu verleugnen. Neben den Huldigungen jedoch drohten schon lange auch Anfeindungen. Die Freiburger Aristokratie sah es nämlich gar nicht gern, daß in seiner Schule sogar die ärmsten Kinder des Volks einen trefflichen Unterricht erhielten, was diese abgeneigt mache, fernerhin Taglöhner und Dienstboten zu sein; noch viel mehr aber war die rein christkatholische Wirksamkeit des Franziskaners den Jesuiten ein Dorn im Auge. Nicht zufrieden mit dem Besitze des klassischen Unterrichts in der Hauptstadt, fanatisierten sie die höhere Geistlichkeit, um ihren Grundsätzen auch nach unten Geltung zu verschaffen. Leider durften sie bald mit dem Erfolge ihrer Bemühungen zufrieden sein. Derselbe Bischof Yenni, der 1817 den wechselseitigen Unterricht dem Staatsrate sehr warm empfohlen, bezeichnete ihn 1823 in seiner Denkschrift an den Großen Rat als eine nicht nur die Religion und das Ansehen des Klerus, sondern auch die guten Sitten gefährdende Methode, deren schädliche Wirkungen auf die ganze Erziehung er alle Tage mehr einsehe. Die ganze Schweiz geriet in Staunen über eine derartige Behauptung. Es bemühten sich viele angesehene Beamte und Bürger Freiburgs, um der Stadt ihre Zierde zu erhalten; auch der Vorstand der Schulkommission, Kanonikus Fontaine, that selber durch öffentliche Prüfungen die Nichtigkeit der erhobenen Beschuldigungen dar; umsonst, die Jesuiten siegten über „den freiburgischen Voltaire", „den anderen Rousseau", „den ketzerischen Kantianer": den 4. Juni 1823 zerstörten die Konservativen des Großen Rats in Schwäche und Nachgiebigkeit gegen den Bischof aufs radikalste eine Musteranstalt; nach 20 Jahren der Arbeit und des Fortschritts wurde Girards Schule aus religiösen Gründen aufgehoben und die Methode des wechselseitigen Unterrichts überhaupt im ganzen Kanton verboten. Trauernd zog sich der Mönch in seine Zelle zurück. Weil aber seine Anwesenheit in Freiburg doch immer gefährlich werden konnte, so erwirkte man nachher noch seine Berufung als Klostervorsteher nach Luzern und unter die Augen des päpstlichen Nuntius, in dessen Händen alle ultramontanen Fäden stets zusammenliefen; seine Schulen aber übergab man den Marienbrüdern. Zeichnen, Geographie und Geschichte, auch Deutsch fanden jetzt keinen Raum mehr und die Stadtschulen waren in kurzer Zeit in höchst bescheidene Primarschulen umgewandelt, die sich nun nicht mehr vorsetzten, das arme Volk aus seiner traurigen Unwissenheit zu reißen.

Im Dezember 1830 wurde das Patriziat auch in Freiburg von der Herrschaft verdrängt und es kam die liberale Partei ans Ruder. Auch diesmal wider wurde dem Erziehungsrat seine Aufgabe erstaunlich erschwert und seine Thätigkeit Schritt für Schritt gehemmt. Doch konnte ein besonderer Schulinspektor aufgestellt, ein Lehrerbildungskurs in Hauterive (Altenryf) abgehalten und ein Primarschullehrplan mit den Fächern Religion, Sprache, Lesen, Schreiben, Rechnen festgestellt werden. Für Sekundarschulen geschah bei einem Gesamtkredit von 6000 Fr. natürlich von Staats wegen fast nichts, und

den übrigen höheren Unterricht samt den diesem wichtigen Zweck gewidmeten Staatsgütern ließ man aus Kurzsichtigkeit den Jesuiten. Man wollte überhaupt einerseits den Vorurteilen und Anschauungen der verfinsterten Menge nicht zu nahe treten, sondern dieselbe durch langsame Verbesserung des Volksunterrichts heben, was sehr löblich war; andrerseits gedachte man die Aristokraten und Römlinge zu schonen und zu aufrichtigem Streben für das Wol des Vaterlandes zu bekehren, was jedenfalls der liberalen Partei den Untergang bereiten mußte. 1837 schon gewann die ultramontane Schar wider die Oberhand und mit der Hemmung des in ziemlichem Gang befindlichen Unterrichts und Verkürzung der nicht geistlichen Lehrer bezeichnete und befestigten sie ihre Herrschaft. 1839 wurden die frères de la doctrine chrétienne eingeführt, doch gediehen ihre Anstalten nicht sonderlich. Um so größeren Erfolg hatten ihre Schutzherren, die Jesuiten, mit ihrem Kollegium und Pensionat St. Michael, das z. B. 1841 mehr denn 600 Zöglinge hatte, darunter viele aus adeligen Familien Frankreichs und Bayerns, und deshalb zu den seitherigen altklassischen und modernsprachlichen Fächern, zum Mathematik- und Geographieunterricht noch Philosophie der Geschichte, Staats- und Völkerrecht, höhere französische Litteratur, Elementarphysik hinzufügte, welche Fächer sämtlich vom Orden übernommen wurden und den Erziehungsrat nur 3000 Fr. kosteten. Der Einfluß des Ordens machte sich aber durch Machtsprüche der jesuitischen Regierung sogar auch im reformierten Murten geltend, das sein Schulwesen noch am besten erhalten hatte. Das Erziehungswesen des ganzen katholischen Kantonteils war nun in seinen Händen und was er nicht selber übernehmen konnte, das bearbeiteten nach seinen Plänen die frères, die Ursulinerinnen, die Dames du sacré Coeur u. s. w. Deshalb durfte sich auch niemand verwundern, als 1848, nachdem mit dem neuen Schweizer-Bunde auch für den Kanton Freiburg eine neue Zeit angebrochen war, die Hauptaufgabe des neuen, radikaleren Erziehungsrates die wurde, den Kanton „geistig zu entsumpfen". Aber auf welch hartnäckigen, schwer zu belehrenden Sinn stieß sein Gesetz über das Erziehungswesen im katholischen wie im reformierten Landesteil! Wie heftig wurde er angefeindet, als er das Jesuitenkollegium in eine Kantonsschule verwandelte und nur weltliche Lehrer dahin berief, als er daran ein Lehrerseminar einrichtete, als er eine Ecole moyenne centrale ins Leben rief und in den Stundenplan der Primarschulen Zeichnen und Turnen als Unterrichtsfächer aufnahm! Fast gar nichts fand Gnade. Des Volkes Wesen war so verdreht, der Geist desselben so schwunglos, die Geistlichkeit den Radikalen so wenig gewogen, daß trotz der Thatkraft, welche die Regierung 8 Jahre lang entfaltete, allerdings oft mit Willkür und nicht immer unter kluger Schonung der religiösen Anschauungen des Volks, weder im Volks- noch im höheren Schulwesen nennenswerte bleibende Erfolge errungen wurden. Zum Fortschreiten im Sinn der Radikalen fehlte es dem Volk an der nötigen intellektuellen und sittlichen Bildung, und so kam 1856 nochmals Reaktion. Die liberalkonservative neue Regierung schloß Frieden mit der Geistlichkeit und räumte derselben jenes Maß von Einfluß ein, wie es den Wünschen und Gefühlen der großen Mehrheit des Freiburger Volkes entsprach, und erließ demgemäß 1858 ein neues Schulgesetz für den katholischen und das Jahr darauf eines für den reformierten Teil. Darin beschränkte sie den Unterricht in der Volksschule, was vielleicht nicht zu tadeln ist, auf Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen, vaterländische Geographie und Geschichte, verringerte aber die Primarlehrergehalte und minderte so, mit der Qualität der Lehrer, bald auch die der Schulen, welche zudem wider so viel als möglich in die Hände des Klerus gegeben wurden. Zuvor schon hatte man „auf das gebieterische Verlangen der öffentlichen Meinung" die Kantonsschule dergestalt reorganisiert, daß daraus das Collège St. Michael unter geistlichem Rektorat wider hervorgieng und zwar mit den alten Vermögensständen und mit einem Pensionat; ferner dem Kantonalschulfonds des Jahrs 1848 die Güter und Titel wider genommen, die damals aus unterdrückten und aufgehobenen Korporationen und Klöstern ihm zugewendet worden waren. 1859 wurde das Lehrerseminar nach Hauterive verlegt, und nachdem die Regierung 1871 wider strengkonservativ geworden war, das gegenwärtig in

Kraft stehende Primar- und Sekundarschulgesetz von 1873 erlassen. Dasselbe verlangt u. a. nur vom Lehrer ein Patent, erleichtert aber auch noch dadurch den Zutritt der Lehrschwestern, daß es den Gemeinden gestattet, Beiträge an freie Schulen zu bewilligen. Infolge von all dem steht in Freiburg auch heute noch die Schule in der Dienstbarkeit des Klerus. Es zeigt aber nicht nur die geistig verwahrloste Volksmasse, wie lange der Jesuitismus hier schon herrscht und wie gründlich er in allen Gebieten sich festgesetzt hat, sondern es deuten insonderheit die großen Miserfolge, welche der Kanton in den Rekrutenprüfungen auf sich geladen hat, Lokus 22, wie mangelhaft der Primarunterricht geblieben ist. Minderung der Schulversäumnisse, strengere Lokal- und Bezirksaufsicht, gründlicheres Einüben der Elemente und bessere Lehrerbesoldungen thun dringend not.

II. Gegenwärtige Verhältnisse. 1) Behörden. Die oberste Leitung des Erziehungswesens kommt dem Erziehungsdepartement zu, welches sich durch eine Studienkommission unterstützen läßt. Ferner bestehen Schulinspektionen und Ortsschulkommissionen. 2) Schulen. a) Die meisten Primarschulen haben genug zu thun, um in den obligaten Fächern etwas zu leisten, so gering ist vieler Orten der Sinn der Familien für die Schulbildung, so schwach das Wissen und Können der Lehrer. Die Schulpflichtigkeit erstreckt sich vom 7.—15. Jahre und die jährlichen Ferien pflegen 12 Wochen zu überschreiten. b) Eine Sekundarschule findet sich fast in jedem Bezirk, meistens mit Französisch und Deutsch, selten mit Latein. Leider nimmt man oft unreife Schüler aus der Primarschule auf und hat nur zwei Jahreskurse, nämlich vom 12.—14. Jahre. Mit dem Kloster der Ursulinerinnen in Freiburg, dessen Angehörige Affiliirte des Jesuitenordens sind, und dessen Vorsteher ein Jesuit ist, steht eine Töchterschule in Verbindung, welche 1876 ungefähr 300 Schülerinnen zählte. c) Die ehemalige Kantonsschule, das Collège St. Michael mit Pensionat besteht aus einer école préparatoire, mit 2 Jahreskursen besonders für die Elemente der lateinischen, französischen und deutschen Grammatik, und dem eigentlichen Collège, das in seiner humanistischen Abteilung 6 und in seiner realistischen 4 Jahreskurse hat.. Das Klassensystem ist wider an die Stelle des Fachsystems getreten. Wer auch noch philosophische und Rechtsstudien machen will, besucht das Lycée. Die Leitung der ganzen Anstalt, die Beaufsichtigung des Unterrichts und der Zöglinge muß in geistlichen Händen sein; die Professoren haben, „soweit sie Laien sind, diejenige sittliche und religiöse Bürgschaft zu bieten, welche die Eltern im Interesse ihrer Söhne verlangen können". Im übrigen bestimmt die Regierung noch Lehr- und Stundenpläne, Wahl der Bücher und Methoden, so daß es an nichts mehr fehlen kann! 3) Die Lehrer. Für ihre Bildung besteht die Ecole Normale in Hauterive bei Freiburg, während früher für die Schulamtskandidaten durch eine pädagogische Sektion an der Kantonsschule gesorgt werden wollte. Leider mußte, wegen Kleinheit der Verhältnisse, mit dem Seminar, das aber nur Landschullehrer bilden soll, noch eine Ackerbauschule verbunden werden und letztere hat ersteres in den Hindergrund geschoben. Der theoretische Unterricht der Seminaristen bewegt sich die 3 Jahre lang auf sehr kleinem Gebiet und das Fach der Pädagogik vollends (von 113 wöchentlichen Schulstunden der 3 Kurse kommen auf „pédagogie" 2) wird durchaus ungenügend bedacht. Bei den 6 Wochen andauernden Widerholungskursen, welche die Anstalt für ältere Schullehrer hält, werden die oberen Klassen der Zöglinge mit jenen vereinigt.

4) Statistische Angaben. 1860 gab es bei einer Mischung von 6 Katholiken auf 1 Reformierten 313 Primarschulen (4 französische auf 1 deutsche) und gegen 18 reformierte Privatschulen; sie zählten 15 283 Schüler; 1880 wurden die 411 Primarschulen von 20 289 Schülern besucht. Im J. 1866 kamen auf 231 Lehrer 69 Lehrerinnen, 1880 auf 292 dagegen 116. Die ärmeren Gemeinden erhalten einen Staatsbeitrag zu den Primarlehrerbesoldungen, deren Minimum nebst Wohnung, Heizmaterial und Pflanzland 1874 auf 600—800 Fr. gestellt wurde. Dazu kommen staatliche Dienstalterszulagen von 70—150 Fr. Mädchenarbeitsschulen bestanden

im J. 1864 in den 285 Gemeinden des Kantons erst 28, in welchen der Unterricht von 13 Lehrerinnen besorgt wurde. Ruhegehalte werden nicht gereicht. 1880 zählte man 9 Sekundarschulen (darunter 1 mit Latein und 1 nur für Mädchen) mit 186 Knaben und 127 Mädchen, an welchen 34 Lehrer und Lehrerinnen arbeiten. Der Gehalt der Sekundarlehrer bewegt sich von 1500 Fr. an aufwärts. Das Collège wurde 1866 von 276 Schülern besucht; davon gehörten 18 in die Vorschule, 162 in die humanistische, 57 in die realistische Abteilung, 39 in die höheren Kurse. In der Ecole normale et d'agriculture, welche 7000 Fr. Staatsbeitrag genießt, waren 1864 zusammen 97 Zöglinge, darunter 70 aus Freiburg. 1859 verausgabte der Kanton für das Erziehungswesen a) durch die Gemeinden 198 640 Fr.; b) durch Stiftungserträgnisse 62 150 Fr. (das Stiftungskapital des Collège St. Michael betrug 1 161 170 Fr., das der chambre des scolarques, zu Reisestipendien verwendet, 270 870 Fr.); c) durch Staatsbeiträge 83 060 Fr., zusammen 343 850 Fr., im J. 1879 verwendeten Staat und Gemeinden für den gleichen Zweck 587 955 Fr.

11) **Solothurn.** (784 qkm, 80 424 E.) Quellen: Der Kanton Solothurn von Abbé Peter Strohmeier; das Unterrichtswesen des Kantons Solothurn von Prof. W. Gisi, 1868. Geschichtliches über die Schule von Solothurn von E. Fiala, 1875—1881. Beitrag zur Geschichte der Volksschule des Kantons Solothurn von A. Brosi, 1880; Geschichtliches über das Schulwesen der Stadt Olten von Zingg, 1883. Mit diesem Kanton betreten wir wider die freiere vielbewegte schweizerische Hochebene. Zwar wurde derselbe nie von lebhaften Geistesströmungen durchzogen, was bei einem aristokratischen, nur von einigen regimentsfähigen Familien beherrschten Gemeinwesen auch nicht erwartet werden kann, aber doch strebte der im ganzen heitere, glücklich begabte Solothurner stets der Bildung zu und der kleine Kanton darf sich rühmen, nicht nur auf diesem Gebiete zuletzt Tüchtiges errungen, sondern durch dieses Streben auch seine bürgerlichen und sittlichen Zustände wesentlich gebessert zu haben.

I. Geschichte des Erziehungswesens. Eine lateinische Schule im Stifte des h. Ursus in Solothurn wird 1312 zuerst erwähnt; 1520 neben dem lateinischen auch ein deutscher städtischer Schulmeister und 1541 eine Lehrerin, die deutsche Schulfrau geheißen. 1556 kaufte der Rat ein eigenes Haus als Schulhaus. Der Schulbesuch war freiwillig. Später sind hervorzuheben die Lehrer Guilliman und Johannes Barzäus, welche manche Verbesserungen im klassischen Unterricht zustande brachten. Die patrizische Regierung that im ganzen nicht viel. Die Jesuiten, welche von Luzern, Freiburg und Pruntrut aus auch Solothurn gewinnen wollten, wurden hier zunächst abgewiesen. 1646 aber eröffneten sie doch unter der Begünstigung der Obrigkeit in ihrem Kollegium einen Gymnasialunterricht in 5 Klassen mit 8 Professoren. Die unteren Schulen der Stadt besorgten sie auch hier nicht. In diesen trieben die Schüler nur notdürftig Lesen und Schreiben mit ein wenig Rechnen. Aber auch im Kollegium wurde nie Hervorragendes geleistet, vornämlich weil die geistlichen Herren sehr intim mit dem Patriziat lebten und viel zu sehr mit Seelsorge beschäftigt waren. 1723 ließen sie den Unterricht im Griechischen und in der Geschichte als nicht nützlich fallen. Auch nach Aufhebung des Jesuitenordens gieng es in den Schulen des Kantons noch ganz im alten Geiste fort, Unterricht, Methode, Lehrbücher und klösterliche Einrichtungen blieben die gleichen. Die geistlichen Professoren, fast nur Seelsorger und nicht Schulmänner, zeigten kein Verlangen nach verbesserten Einrichtungen; wißbegierige Schüler waren ihnen nicht angenehm, selbständige denkende Köpfe zuwider. Ebenso niedrig hielten sich die deutschen Stadtschulen und zwar in Olten wie in Solothurn. Und wie stand es erst in den Landschulen! Für sie gab es keinen Lehrplan und keine Einteilung in Klassen, Schulbesuch nach Belieben, Schulhäuser, d. h. Schulstuben, nur im dritten Teil der Gemeinde; die Lehrer, ehemalige Handwerker, Knechte, Tagelöhner, von der Gemeindeversammlung angenommen; Schulfonds in etwa 20 Gemeinden. Mit der Helvetik, d. h. durch das

Miniſterium Stapfer wurde einige Belebung verſpürt; man berückſichtigte die Mutterſprache und in den Lateinſchulen auch die Realien und das Franzöſiſche, aber im ganzen richtete der Erziehungsrat doch wenig aus, weil das misleitete Volk den beſten Abſichten feindlich entgegentrat. In der Mediationszeit geſchah im Gymnaſium wider etwas für das Griechiſche. In den Gemeinden wurde 1803 der Schulzwang eingeführt und 1804 die Lehrerbeſoldungen erhöht; 1805 ſetzte man Prämien für Schulmeiſter und Schulkinder aus, 1806 führte man Widerholungskurſe für die Lehrer ein. Im übrigen aber war es fühlbar, daß die Schulkommiſſionen nicht nach dem Geſchmack der geiſtlichen Schulherren waren und daß dieſe ſcheu auf die Eingriffe der Laien in das Schulgebiet hinblickten. 1814 im Januar fieng die alte ariſtokratiſche Regierung wider an und eben damit eine Zeit des Stillſtands. In den Städten Olten und Solothurn fehlte es zwar nicht an Männern wie Oberamtmann F. B. Frey, Ulrich, Munzinger, die Kapläne Tſchan und Lang, die mit Eifer, Liebe und Aufopferung an der Hebung des Volksſchulweſens arbeiteten, aber es wurde eben alles mit Mistrauen und Haß betrachtet, was zur Pflege der Anſtalten geſchah, welche die Helvetik und Mediation zu gunſten der Volksbildung ins Leben gerufen hatte. So gieng es alſo während der Reſtauration mit den Dorfſchulen und mit dem Gymnaſium faſt rückwärts. Sämtliche Profeſſoren des letzteren waren noch Geiſtliche, und das Klaſſenſyſtem herrſchte mit den jeſuitiſchen Einrichtungen und Methoden unbeſchränkt. Aus den ſtädtiſchen Knabenſchulen trat man nach zurückgelegtem 12. Jahre ins Gymnaſium, und durchlief die Klaſſen: Rudiment, Grammatik, Syntax, Rhetorik. Da in allen wenig Unterrichtsſtunden waren, konnten die Gymnaſiaſten an den 2 ſchulfreien Dienstag- und Donnerstagnachmittagen (von Oſtern bis September waren ſogar auch die betreffenden Vormittage frei) die franzöſiſche Schule beſuchen. An das Gymnaſium ſchloſſen ſich im Lyceum ein philoſophiſcher und ein theologiſcher Kurs an. Alle 3 Wochen hatte der Zögling der unteren wie der oberen Abteilung des Kollegiums eine Beichte abzulegen. Weil man Religion und Sittlichkeit vornehmlich pflegen müſſe, ſo nahmen Andachtsübungen (ſchon Thomas Platter ſprach ſich tadelnd darüber aus, „daß man ſo gar viel Zeit in der Kirche ſtecken mußte") und Religionsunterricht faſt die Hälfte der ohnedies wenigen wöchentlichen Unterrichtsſtunden weg; dazu die vielen Feiertage. Die Lehrbücher, großenteils in Fragen und Antworten abgefaßt, und die mechaniſche Lehrart zogen die fähigen Schüler durchaus nicht an und befriedigten nur die unfähigen, aber im Memorieren ſtarken Köpfe. Die Lehrer ſtiegen mit ihren Schülern von unten auf und jeder lehrte alle Fächer und Wiſſenſchaften. — Für die Stadtſchüler, welche Handwerker und Geſchäftsmänner werden ſollten, richtete Solothurn 1817 eine Realſchule ein, ohne Latein und ohne Franzöſiſch, aber auch ohne Zeichnen und mit nur 12 Wochenſtunden. Die Mädchenſchulen, aus 6 Klaſſen beſtehend, boten in V und VI Franzöſiſch und an den 2 ſchulfreien Wochentagen Unterricht in Handarbeiten. In den deutſchen Stadtſchulen bezahlte man jährlich höchſtens 15—20 Batzen Schulgeld, im Kollegium nichts. Das dauerte ſo bis ins Jahr 1831. Aber nun änderte ſich um ſo entſchiedener dieſer Stand der Dinge. Die neue Verfaſſung vernichtete die Herrſchaft des Patriziats, brachte die Gleichſtellung von Stadt und Land und erklärte das Volk für ſouverän. Die Regierung ſuchte für die neue Ordnung der Dinge, „wo jeder Bürger in den folgenreichſten Angelegenheiten des Staates ſeine Stimme abzugeben hat", die ſicherſte Garantie in der allgemeinen Bildung des Volkes, folglich auch in einer neuen, guten Volksſchule. In dieſem Sinne erließ ſie im Dez. 1832 ihr umfaſſendes Schulgeſetz. Es bildet den Ausgangspunkt der ganzen ſpäteren Entwickelung des Schulweſens im Kanton und die Volksſchule ruht noch heute auf dieſer Grundlage. Folgendes ſind ſeine Fundamentalſätze: 1) die Primarſchulen werden durch die politiſchen Gemeinden errichtet und unterhalten; 2) der Schulbeſuch iſt obligatoriſch und unentgeltlich; 3) der Staat ſorgt für die Bildung der Lehrer. Mehrere einſchneidende Verordnungen regelten nachher den Schulbeſuch, die

Schulaufsicht, den Lehrplan; aber von ganz besonderer Bedeutung ist die, welche jede Gemeinde anhielt, einen Schulfonds von wenigstens 5000 Fr. zu gründen und denselben unter gesonderte Verwaltung zu stellen. Ohne große Kämpfe gieng diese Reorganisation freilich nicht von statten. Weil man zudem tüchtigere Männer, größere Forderungen auch inbezug auf das Gymnasium verlangte, so wurde das Volk natürlich von drohender Religionsgefahr benachrichtigt, und weil man ebenfalls größere Sorge für Ausbildung der Primarlehrer an den Tag legte und durch diese die Primarschulen und die geistige Entwickelung des Volkes heben wollte, so stellte man im G. Rat die Ansicht auf: „Je weniger der Staat für das Schulwesen thue, desto besser gedeihe derselbe; mit der Zunahme der Schulen aber müsse man auch die Zuchtanstalten vermehren." Gleichwol strebte man rüstig vorwärts. Besonders in den städtischen Schulen, wo für beide Geschlechter erweiterte Lehrpläne, dazu Kurse für Gesang und Zeichnen ins Leben traten; auch mit Turnunterricht wurden Versuche gemacht. Es gieng aber aufs entschiedenste im ganzen Volksschulwesen der Besserung zu, seitdem ein Geistlicher, der im Lehramt große Erfahrung hatte und noch dazu durch seine edle Persönlichkeit großen Einfluß übte, Jakob Roth, in Oberdorf Seminar- und Widerholungskurse leitete und damit, von 1837 an, die Oberinspektion über sämtliche Volksschulen und das bezügliche Referat im Erziehungsdepartement verband. Für die Sekundar- oder Bezirksschulen wurde im gleichen Jahr 1837 ebenfalls gesorgt. Infolge veränderter Umstände erschien im Sept. 1852 ein neues Primarschulgesetz. Dieses behielt 7 Jahre Schulzeit bei, gründete ein Lehrerseminar mit 2 Jahreskursen und mit Konvikt, und übertrug die Wahl der Lehrer der Regierung und ließ den Gemeinden nur einen dreifachen Vorschlag. Nachdem aber 1854 das Bezirksschulgesetz geändert, 1856 die Verfassung revidiert worden war, und der 1. März 1857 eine Kantonsschule geschaffen hatte, kam am 16. Jan. 1858 ein ganz neues Schulgesetz, hauptsächlich durch das Verdienst des Landammannes Vigier zustande. Indem dasselbe festhielt, was sich seither bewährt hatte, und auch zur Norm erhob, was von bewährten Schulmännern gefordert worden war, legte es den Grund zu einem neuen Aufschwung und zum heutigen befriedigenden Zustande. Die Schulpflichtigkeit der Primarschüler wurde auf 8 Jahre erhöht, die Ferienzeit im Sommer vermehrt, im Winter verringert, der Gesangunterricht obligatorisch gemacht und das Maximum der Schülerzahl erheblich herabgesetzt. Die frühere Fortsetzungsschule, deren verbindlicher Besuch nicht durchzusetzen war, verwandelte das Gesetz in eine vom 15.—20. Jahre geltende, ebenfalls freiwillige Abendschule, und warf Kredite für die Lehrer aus, welche solche Schulen zustande brächten. Außerdem legte es die Wahl des Primarlehrers wider ganz in die Hände der Gemeinde und erstreckte seine Amtsdauer von 5 auf 6 Jahre. Desgleichen war es dazu angethan, die Gemeindeschulkommissionen, die oft fast nichts geleistet hatten, zu größerer Thätigkeit anzuregen. Von entschiedenstem Erfolge jedoch war die Verlegung des Seminars von Oberdorf nach Solothurn, wo zugleich als Nachfolger für den unvergeßlichen Roth in Pfarrer Fiala ein neues tüchtiges Haupt für das Seminar gewonnen wurde. Durch das Gesetz vom 3. Mai 1873 hat man in die Primarschule noch eingeführt: Geometrischer Anschauungsunterricht, Naturkunde, Gesundheitslehre, Buchhaltung, Gesang; Turnen und weibliche Arbeiten wurden obligatorisch. In die obligatorische Fortbildungsschule aber wies man alle Jünglinge bis nach vollendetem 18. Lebensjahre, damit sie während der Wintermonate in 4 Wochenstunden besonders gewerblichen Unterricht, schweizer Geschichte und Geographie, Verfassungskunde lernen könnten. Mit Rücksicht auf diese gewagten Schritte beschloß jedoch der Kantonsrat 1877, es sei dafür zu sorgen, daß in einer der Fassungskraft der Schüler angemessenen Weise gelehrt werde und mit hauptsächlichster Berücksichtigung von Schreiben, Rechnen und Sprachunterricht, und infolge davon wird allerlei Unterrichtsstoff beschränkt oder beseitigt. 1881 befaßt sich der Regierungsrat noch in dem Sinn mit der Fortbildungsschule, daß er ihre sämtlichen Lehrstunden auf die Tageszeit verlegt. Die Rekrutenprüfungen haben seitdem in der That ganz befriedigende Ergebnisse geliefert,

und Solothurn ſieht ſich mit ſeinem Lokus und Bildungsſachen überhaupt an die Spitze der Kantone geſtellt.

II. Gegenwärtige Verhältniſſe. 1) Behörden. Ein Mitglied der Regierung iſt Chef des Erziehungsrats. Er beſtellt für jeden Schulbezirk die Inſpektoren, gegenwärtig faſt alle weltlichen Standes, beruft dieſe zu Beratungen ein u. ſ. w. Für jede Gemeindeſchule giebt es eine vom Gemeinderate gewählte Schulkommiſſion, in welcher der Geiſtliche ſein muß. 2) Schulen. a) Die Gemeinde- oder Primarſchule treibt unter den altherkömmlichen Fächern Rechnen mit Vorliebe; beſchränkt ſich in den Realien gern auf Geographie und Geſchichte der Schweiz. Der Schulbeſuch, der noch 1857 viel zu wünſchen übrig ließ, hat ſich allmählich ſehr gebeſſert. In keiner Landſchule ſind die Geſchlechter getrennt und überall nur Lehrer, keine Lehrſchweſtern angeſtellt; die Städte Solothurn und Olten haben allein auch Lehrerinnen. Die Mädchenarbeitsſchulen, welche Bildungsanſtalten der Arbeitsfertigkeit, aber auch haushälteriſcher Sparſamkeit und häuslichen Sinnes ſein wollen, ſind meiſtens mit tüchtigen Lehrkräften verſehen. b) Die Sekundar- oder Bezirksſchulen, bis 1833 nur 2 an der Zahl, vollenden die elementare Ausſtattung des 12jährigen Primarſchülers, bilden fürs gewerbliche Leben vor oder bezwecken die Vorbereitung auf eine höhere Schule. Längere Zeit litten ſie an Ueberbürdung mit allen möglichen Fächern, bis der Staat die Oberaufſicht in die Hand nahm, desgleichen die beſſere Fürſorge zur Heranbildung von Lehramtskandidaten ſich angelegen ſein ließ. Meiſtens beſtehen 3 Jahreskurſe je mit 30 Wochenſtunden und im allgemeinen erteilt der eine Lehrer den ſprachlich-hiſtoriſchen, der andere den mathematiſch-naturkundlichen Unterricht. Überall beteiligen ſich Mädchen an dieſem höheren Unterricht, die Stadtgemeinde Solothurn hält für ſie ſogar ſeit 1856 eine eigene Schule mit 3 Jahreskurſen. In derſelben, wie überhaupt in allen Bezirks- und Gemeindeſchulen, wird kein Schulgeld bezahlt, nur die Töchter auswärtiger Gemeinden bezahlen bis zu 11 Fr. halbjährlich. c) Die Kantonsſchule beſteht aus zwei parallel laufenden organiſchen Fortſetzungen der Volksſchule, dem Gymnaſium und der Gewerbeſchule. Erſteres zerfällt in das untere, Klaſſen I—IV, das obere, V und VI, das Lyceum VII und VIII. Letztere zählt 5 Klaſſen und hat in der oberen eine Handelsabteilung neben der mathematiſchen und techniſchen. Manche Fächer werden an beiden Anſtalten gemeinſam gelehrt. Der austretende Kantonsſchüler hat ſich der Maturitätsprüfung zu unterziehen. Die Kantonsſchule ſteht direkt unter dem Erziehungsdepartement. Schließlich muß noch die Kloſterſchule in Mariaſtein erwähnt werden, die meiſtens auch 5—6 Gymnaſialklaſſen zählt. 3) Die Lehrer. Die Primarlehrer werden im Seminar zu Solothurn, einer vielbeſuchten, blühenden Anſtalt, gebildet. Der Seminariſt ſoll die Bezirksſchule durchlaufen haben, ſodann im I. und II. Kurs die allgemeine Fortbildung, im III. die theoretiſche und praktiſche Berufsbildung ſich aneignen. Franzöſiſch fakultativ an der Kantonsſchule, aber Buchhaltung, das Turnen obligatoriſch; wöchentlich 42 Stunden. Der vom Regierungsrat auf Grund der Prüfung angenommene Kandidat verpflichtet ſich zu 6 Jahren Dienſt. — Widerholungskurſe. Bezirks- und Kantonallehrerkonferenzen. Den einzelnen Lehrerkollegien iſt viel Freiheit der Bewegung gewährt, was ebenſo Vertrauen wie Intereſſe erweckt. — Die Primarlehrer werden von der Gemeinde gewählt, die Sekundarlehrer und die Profeſſoren vom Staate.

4) Statiſtiſche Angaben. Primarlehrſtellen gab es 1864 (bei ungefähr 70000 E., davon 16 Proz. Reformierte) in den 125 Schulgemeinden 176, mit nur 4 Lehrerinnen und 9106 Schülern; im Jahre 1880 dagegen 219 mit 12281 Schülern; 187 Arbeitsſchulen mit 5724 Schülerinnen; 124 Fortbildungsſchulen mit 2034 Schülern. 1864 bezogen mit Einrechnung von Wohnung, Holz und Pflanzland die Primarlehrer im Durchſchnitt 815 Fr., ſeit 1873 iſt das Minimum 900 Fr. und 1880 war die Durchſchnittsbeſoldung 1340 Fr. Seit 1860 beſteht eine Alters-, Witwen- und Waiſenkaſſe; 1880 hatte ſie ein Vermögen von 103 950 Fr. Die Primarſchulfonds be-

trugen 1864 schon 1 784 700 Fr. Die 12 Bezirksschulen waren 1880 von 467 Knaben und 102 Mädchen besucht. Der Sekundarlehrer erhält, nebst freier Wohnung und Holz, durchschnittlich 1600 Fr. Die Kantonsschule zählte 1880 im Gymnasium und Lyceum 125, in der Gewerbeschule 94 Zöglinge; das Seminar 52. 1860 verwendete der Kanton auf sein Erziehungswesen a) aus Staatsmitteln 109 000 Fr.; b) von Gemeinde wegen 141 000 Fr., zusammen 250 000 Fr.; 1880 reichten Staat und Gemeinde allein an die Primarschulen 473 000 Fr.

12) **Basel-Stadt.** (37 qkm, 65101 E.) Quellen: Geschichte des Schulwesens in Basel von Dr. Fechter, Konrektor am Gymnasium in Basel, 2 Programme, I. bis zum J. 1859, II. bis 1733. L. A. Burckhardt's Kanton Basel-Stadt. 1841.

Hier betreten wir eine Stadt, die wegen ihrer ausgezeichneten Lage durchs ganze Mittelalter von großer Bedeutung war, aber besonders gegen den Ausgang desselben hin alles in sich vereinigte: wolgeordnetes Gemeinwesen, Gewerbefleiß, Handelsgeist, Reichtum, Universität, Buchdruckereien und Liebe zu den Wissenschaften, um, vornehmlich im 16. Jahrhundert, als ein Hauptlichtherd der Schweiz zu glänzen und sich durch blühende Unterrichtsanstalten einen Namen zu machen, ein Ruhm und schöner Beruf, den sich auch das heutige ebenso gemeinnützige als reiche, ebenso christliche als arbeitsame Basel nicht hat rauben lassen.

I. Geschichte des Unterrichtswesens.

a) Lange vor der Reformation bestanden in der Stadt, neben der Dom- und der Stiftsschule zu S. Peter, welche beide schon im 10. Jahrhundert vorkommen sollen, mehrere lateinische Pfarrschulen, so die bei S. Leonhard, welche um 1290 erwähnt wird, die bei S. Martin um 1390, bei S. Alban um 1440 und zuletzt noch jene bei S. Theodor in Kleinbasel. Standen jene ersteren samt ihren Lehrern unter den geistlichen Schulherren der Kapitel (den scholasticis), so gehörten diese Pfarrgemeindeschulen unter den betreffenden Pfarrer, alle aber unter die Jurisdiktion des Bischofs. Letzteres änderte sich jedoch gegen die Mitte des 15. Jahrhunderts, wo der Rat allmählich zu einer weltlichen Schulbehörde, aus seiner Mitte genommen, gelangte. Alle diese Anstalten, wesentlich Vorschulen zur Bildung von Geistlichen, von jeher stark besucht, besonders von armen fahrenden Schülern, denen aus Stiftungen viel Unterstützung zufloß, gewannen infolge des Basler Konzils (1431—1438) noch weiteren Zulauf, weil von dieser Zeit an die Rektoren und Lehrer derselben, die nach Aeneas Sylvius Zeugnis, bis dahin mit Cicero und den heidnischen Dichtern unbekannt, ihren Unterricht auf Grammatik und Dialektik beschränkt hatten, nun anfiengen, die klassischen Autoren zu lesen und zu erklären. Auf die Schulen wurde ferner dadurch vorteilhaft eingewirkt, daß während des Konzils das Geistesleben der Stadt geweckt und eine allgemeine Empfänglichkeit für Gelehrsamkeit und Bildung hervorgerufen worden war. Von den weitgreifendsten Folgen jedoch war die frühe Gründung einer Universität. Oder ließe sich ein Verein so großer Gelehrten und geistvoller Schulmänner, wie Reuchlin, Glareanus, Beatus Rhenanus und Erasmus, in Basel denken, ohne daß auch die Lehrer der Mittelschulen davon mächtig wären angeregt worden? So standen die Anstalten Basels bald rühmlich zwischen denen von Straßburg, Schlettstadt und Bern und hatten besonders an des vielseitig gebildeten Glareanus Privatschule Veranlassung, ihren Unterricht mehr und mehr zu verbessern. Dieses letztere währte aber nur bis zur Kirchenverbesserung, denn Glareanus, der sich ihr so wenig anschloß als Erasmus, verließ Basel 1529 mit dem Erscheinen der Reformationsordnung. Weiter wurde das Schulwesen dadurch benachteiligt, daß viele, denen der neue Geist und die neue Methode des Unterrichts mißfällig war, fortzogen und viele nicht mehr studierten, weil sie beim Wegfall vieler Pfründen durch die Reformation für ihre spätere Anstellung in Sorge waren; kurz, der Schulbesuch minderte sich hierdurch, desgleichen wegen der kirchlichen und politischen Parteikämpfe, sehr schnell, „nit anders denn zu ziten eines sterbens." Aber Oekolampadius

wie Mykonius und der Rat blieben in kirchlichen und in Schulangelegenheiten dem neuen evangelischen Standpunkte unerschütterlich treu, und im Bewußtsein, daß diese Schulen trotz ihres zeitweiligen äußeren Verfalls gewiß die Werkzeuge werden müßten „zur verkündigung des göttlichen wortes und zur pflanzung eines friedsamen christlichen bürgerlichen wesens", gründeten sie 1533 das Paedagogium. Es war für den Unterricht in der lateinischen Grammatik, lateinischen Poesie, griechischen Sprache und Dialektik bestimmt, ein Mittelglied zwischen den Lateinschulen und der Universität. Auch mit dieser Anstalt gieng es anfangs nicht glänzend und 1540 fanden die Schüler aus allen 3 Lateinanstalten sogar in einem Schulzimmer Raum. Im folgenden Jahre jedoch, nachdem der Rat die Leitung der Münsterschule Thomas Platter übergeben hatte, fieng eine bessere Zeit an. Durch die Reorganisation derselben nach dem Muster der Sturmischen zu Straßburg und noch mehr durch des genannten berühmten Lehrers Eifer und Talent gewann die Anstalt so guten Fortgang, daß sie von neuem von zahlreicher Schülerschaft, auch adeliger, besucht war. Die klassischen Sprachen waren die alleinigen Unterrichtsfächer. Im Verständnis des Terenz, Cicero und Ovid und im Gebrauch der lateinischen Sprache förderte er seine Schüler dergestalt, daß er in der IV. Klasse die Autoren nur noch lateinisch exponierte und interpretierte. Auch im Griechischen eigneten sie sich eine solche Bekanntschaft mit den Formen an, daß dadurch ebenfalls nicht selten dem Pädagogium vorgegriffen wurde. Erwägt man ferner noch, wie dieser Schulmann seine Kraft so sehr auch ans Erziehen setzte, daß die jungen Leute sich selbst „ohn die ruten regierten, auch ein lust und gustum an literis überkamen, daß sie alles mit Freuden annahmen, was man ihnen vorlas", so begreift es sich, daß er von den Behörden Basels hochgeehrt und weithin in der Schweiz, besonders auch in seiner wallisischen Heimat, mit Ruhm genannt wurde. 37 Jahre lang, bis in das 80. Jahr, stand Platter seiner Münsterschule vor. Nach seinem Hingang wich aus der Anstalt leider bald der kräftige Schwung, den sein Geist ihr verliehen; im Lateinischen wie im Griechischen sanken die Leistungen sichtlich herunter und in Kürze erhob sich die Münsterschule nicht mehr um viel über die bei S. Peter, die nicht wie jene das Glück gehabt hatte, durch einen charaktervollen Schulmann mit Geist erfüllt zu werden. Die Stadt verdoppelte jedoch ihre Sorge für die Schulen und angetrieben durch die Kollegien der Jesuiten, die damals großes Aufsehen zu machen wußten, nahm sie von 1583—1588 einen neuen Anlauf. Sie konzentrierte nämlich den gesamten humanistischen Unterricht für die Jugend der ganzen Stadt in einer einzigen Anstalt, eben in der Münsterschule, die auf 5 Klassen ausgedehnt wurde, und bildete sie durch Einverleibung des Pädagogiums zu einem Gymnasium aus, wogegen sie die 2 kleineren Lateinschulen in deutsche verwandelte. Durch diese heilsame Maßregel bekam das gelehrte Unterrichtswesen Basels einen festen Halt, wurde jedenfalls allen äußeren Schwankungen entzogen, und der Zweck des Rats erreicht, „von unsers glaubens widerwärtigen durch ihre jesuiten" nicht übertroffen zu werden. Über den das neue Gymnasium beseelenden Geist und seine Verfassung belehren uns am besten einige Blicke auf die Schulordnung desselben. Die Schüler der 4 oberen Klassen sollten sich „inn- und außerhalb der schul" des Deutschen enthalten und sich „allergemachist" an die schöne lateinische Sprache gewöhnen. Deshalb gab es im Strafkodex der Anstalt neben den asinis morum, garrulitatis und strepitus der unteren Klassen, noch solche germanismi und solöcismi der oberen. Die Schulgebete waren meistens in lateinischer, oft in griechischer Sprache verfaßt. Jeder Lehrer sollte sich heimliche Ausspäher und Aufpasser halten, welche alle Unartigen heimlich anzugeben hatten. In keiner Klasse waren wöchentlich mehr als 22 und weniger als 19 Unterrichtsstunden; das Rechnen wurde nicht gelehrt und durchweg galt das Klassensystem. Aber so eifrig sich auch der Magistrat mit Fürsorge und die Bürgerschaft mit Spendung von Benefizien für das Gymnasium erwiesen, so hob sich dasselbe doch nicht mehr zur alten Höhe empor; geistlose pedantische Lehrer brachten den Stand der Klassen im Gegenteil von Jahr zu Jahr

herunter, so daß 1618 in den klassischen Sprachen geringere Lehrziele gesteckt, die lateinische Interpretation beseitigt und der Kreis der Autoren verengert werden mußten. In diesem gesunkenen Zustand verharrte die Anstalt zunächst bis 1666, wo auf erneute Klagen der Universität, die Schüler kommen zu früh und schlecht vorbereitet ins Studium, wider mehr klassische Schriftsteller und obligatorischer Unterricht im Griechischen vorgeschrieben wurden. Aber alle diese Anstrengungen und Vorschriften samt den Benefizien mußten fruchtlos bleiben, so lange die Lehrkräfte nicht bessere wurden. Den Lehrern mußte zuerst aufgeholfen werden, ökonomisch und sozial, in der Wissenschaft und Methodik, dann erst konnte in den vollen Klassen ein Erkleckliches geleistet werden. Jedoch so tief waren diese selber allmählich gesunken, daß sie, als Dr. Johannes Bernoulli, der große Mathematiker und Gelehrte, die Aufhebung des Klassensystems, der halbjährlichen Kurse und Promotionen und die Einsetzung eines Inspektors für die Anstalt beantragte, dies zu hintertreiben wußten. Kein Wunder, daß bei den geringen Leistungen der Ausgelassenheit und Zuchtlosigkeit der Schüler, bei der häufigen Mißhelligkeit zwischen der die Anstalt leitenden Universität und dem Rate, die Schule nun zu Zeiten sogar von Baslern gemieden wurde. Für den Religionsunterricht indessen, der lange Zeit nur ein endloses Hersagen des deutschen und lateinischen Katechismus gewesen war, wurde eine wesentliche Verbesserung erzielt, die nämlich, daß man das auswendig zu Lernende erst erläuterte, daß man die lateinischen Gebete beseitigte und den Unterricht in der biblischen Geschichte zu Ehren brachte. Für Mathematik und einige Berücksichtigung der Realien sorgte man seit Anfang des 18. Jahrhunderts ohnedies. Darin und sonst noch in manchen Stücken fanden überhaupt die Entwickelungen und Wandlungen des deutschen Schulwesens in diesem ganzen Zeitraum in der Rheinstadt ein wachsames Echo, besonders auch durch Isaak Iselin, ohne daß jedoch die Anstalten Basels sich auf die Höhe guter deutscher oder der zürcherischen gehoben hätten. Die große Staatsrevolution von 1798, welche die verschiedenen Kantone zu einer demokratischen Republick vereinigte und den Begriff Nation und nationalen Unterricht in das Leben der Schweizer einführte, brachte auch Basel in gewaltige Aufregung. Man ehrte die Entschlossenheit des helvetischen Unterrichtsministers, „durch eine weise Nationalerziehung den Charakter des Schweizervolkes immer fester und edler auszubilden" und führte Erziehungsrat und Schulinspektoren ein, sowie man sichs auch nicht verhehlte, daß der Unterricht in allen Schulen praktischer und bildender eingerichtet werden müsse. Aber die Zeiten waren schwer, die Ruhe und noch mehr die Erkenntnis der Schäden und die Heilmittel fehlten und außerdem wurden die Hilfsquellen des Kantons durch andere Bedürfnisse erschöpft. Die neue Schulordnung des Gymnasiums vom Jahr 1800 drang gleichwol auf fortschrittliche Entwickelung und legte der Lehrerschaft besonders bessere Pflege der deutschen Sprache, humanere Disciplin in den Klassen und sittliche und geistige Bildung der Jugend durch edles Vorbild sehr ans Herz. Aber da es noch vielfach eben in dem letzteren Punkte mangelhaft bestellt war, so geschah es, daß diese und auch die nachfolgenden Veränderungen, die zudem nicht von tüchtigen Fachmännern beraten, beschlossen und durchgeführt wurden, das Schulwesen principlos herumtrieben oder gar von einem Extrem zum andern überführten. 1817 wurde endlich in dem „Gesetz über die öffentlichen Lehranstalten" ein tüchtiger Boden gelegt und von da an das Unterrichtswesen völlig erneuert und sichtlich vervollkommnet. Zunächst räumte es im Gymnasium dem humanistischen Princip wider die nötige Oberherrschaft ein und verhalf so demselben, besonders auch durch den vortrefflichen Rektor Hanhart, zu kräftigem Aufschwung. Freilich wurde dadurch auch Unzufriedenheit hervorgerufen, weil schon damals ein einseitiger Realismus den Schulunterricht seinem höchsten und einzig vernünftigen Zwecke entfremden wollte. Für die Gemeindeschulen wurden die alten Fächer belassen, aber der Unterricht sollte gründlich werden, und zur Entwickelung der Geisteskräfte helfen. Solche Schüler indessen, welche den Gymnasialkurs nicht durchmachen konnten und doch über die Elemente hinausgehen sollten, traten im 11. oder 12. Jahre in die Realschule ein, eine neue Anstalt, die in einem 2—3jährigen Kursus neben anderem besonders weiteren

Unterricht im Deutschen, sodann Französisch und Geometrie zu geben hatte. In den auf 1831 folgenden Jahren drohte zwar manchmal das Zerrbild des falschen Realismus, die Verwechselung von Bildungsschule mit Berufsschule oder Kenntnisschule, Verwirrung im baslerischen Schulwesen anzurichten, aber meistens wurde der Feind zurückgeworfen. 1837 trennte man mit glücklichem Takt das alte Gymnasium, an dessen Spitze bis 1842 der ebenso milde als gewissenhafte Daniel Laroche stand, in 2 parallel laufende Anstalten, die eine für den humanistischen, die andere für den realistischen Unterricht, doch noch mit gemeinschaftlicher Oberleitung; bis im Jahr 1852, wegen der mehr und mehr fühlbaren Verschiedenheit beider Anstalten in Grundlagen, Zielen und Mitteln, das Realgymnasium selbständig neben das humanistische hingestellt wurde. Dasselbe hat aber den Beweis geliefert, daß solche Anstalten, welche Ausbildung und Befähigung für bürgerliche Berufsarten gewähren, den Kultur- und Verkehrsverhältnissen der Schweiz besonders gut entsprechen. Nachdem sodann der Staat fortgefahren hatte, allen Lehranstalten in der ausgiebigsten Weise Wege zu öffnen und Mittel zu gewähren, um ihre Aufgaben zu erfüllen, gab er im Juni 1880 ein neues, das gesamte Schulwesen umfassende Unterrichtsgesetz. Es brachte erstmals die vielgestaltigen, im Laufe der Zeit durch Gemeinde und Privaten ins Leben gerufenen Schulen: Gymnasium, Pädagogium, Real- und Töchterschule, die Primar-, Repetier- und Arbeitsschulen in Stadt und Land in einen Organismus zusammen, und zwar derart, daß nun in den verschiedenen neuen Anstalten die verschiedenen Bildungsrichtungen auseinander gehalten und doch unter ihnen eine geregelte Folge und sicheres Ineinandergreifen hergestellt ist. 8 Jahre Alltagsschulpflicht schreibt der Gesetzgeber vor, macht aber den Unterricht in allen Schulen unentgeltlich; die Lehrmittel gehen auf Kosten der Schüler; reiche Stipendien indessen unterstützen den mittellosen Schüler des oberen Gymnasiums und der oberen Realschule, 1884 im Betrag von 8197 Fr.; kurz, es ist auf Förderung der Bildung Aller Bedacht genommen und auch der ärmste Knabe soll instand gesetzt werden, sich nach seiner Begabung auszubilden. Und wie der Staat schon lange für vortreffliche Schulhäuser in allen Bezirken gesorgt hat, so stellte er auch ein lobenswertes Besoldungssystem der Lehrer mit jährlichen Dienstalterszulagen auf. Dieses Gesetz, wie überhaupt alle Bildungsbestrebungen der letzten Jahrzehnte trugen ihre Früchte: das Erziehungswesen von Basel-Stadt geht dem aller anderen Kantone voran und auch in den 8 Rekrutenprüfungen von 1875—1882 hat Basel sechsmal die erste Stelle eingenommen. Schließlich haben wir noch des Großratsbeschlusses vom 5. Februar 1884 Erwähnung zu thun, der gegen die Privatschule der römisch-katholischen Gemeinde der Stadt gerichtet wurde, und welcher Schulbrüdern und Schulschwestern untersagt, an Schulen oder Erziehungsanstalten des Kantons als Lehrer oder Leiter thätig zu sein. Mit Recht; denn der heutige Staat kann seine Aufgabe nicht erfüllen mit der Verwendung von Lehrkräften, welche als Mitglieder religiöser Orden oder Kongregationen ihren geistlichen Obern zum unbedingten Gehorsam verpflichtet und auf der andern Seite nicht gewillt sind, vor einer staatlichen Prüfungsbehörde ihre Lehrbefähigung auszuweisen. —

II. Gegenwärtige Verhältnisse.

1) Die Behörden. Der Regierungsrat hat die Leitung des Erziehungswesens dem Erziehungsrat übergeben, unter dem die Inspektionen der einzelnen Schulanstalten der Stadt, sowie der Schulinspektor des Landbezirks stehen. Solcher Inspektionen sind 6 vorhanden, je 5 oder 7 Mitglieder zählend, nämlich die der Primarschulen, der Knaben- und der Mädchensekundarschulen, des Gymnasiums, der Realschule und der Töchterschule. Den Staatsbehörden in der Sorge für Erziehung und Unterricht unterstützend und handreichend nachzugehen, hat die Basler Gemeinnützige Gesellschaft (1777 von Dr. Isaak Iselin, Ratsschreiber zu Basel, als freier Verein gegründet) von jeher als eine ihrer ersten Aufgaben betrachtet und überall, wo ein spezielles Bildungsbedürfnis einzelner Alter, Stände oder Berufsklassen sich geltend machte, im Einklang mit den Behörden die größte Wirksamkeit entfaltet und die bedeutendsten

Geldmittel gereicht. Ihr gebührt, ohne die andern philanthropischen und patriotischen Vereine der Stadt in den Schatten stellen zu wollen, für diese ihre Thätigkeit ein unverwelkliches Lob und es ist herzerquickend, zu sehen, was besonders die Armen und die Fabrikbevölkerung Basels an Bildungswolthaten von dieser Seite her seit mehr denn 100 Jahren genossen haben.

2) Die Schulen. a) Die Primarschule macht mit den Elementarkenntnissen vertraut, bildet aber zugleich die Grundlage für jede höhere Schulgattung. Sie ist bei Knaben und Mädchen für das 6.—10. Jahr bestimmt und zerfällt in 4 Jahresklassen, jede mit 20—26 wöchentlichen Stunden. Alle Knabenprimarschulen stehen unter einem Inspektor, so auch alle Mädchenprimarschulen. Mit dem vollendeten 10. Jahr kommt die Trennung nach 3 verschiedenen Richtungen: in die lateinische, oder in die Real- oder in die Sekundarschule. Die letztere, in der Stadt für Knaben und Mädchen getrennt, und jede unter einem eigenen Rektor, sucht in einem kurzen und einfachen Lehrgang bei wöchentlich 26—30 Stunden durch 4 Jahresklassen hindurch diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu erzielen, welche zum Eintritt in das praktische Leben genügend vorbereiten. Die Sekundarschule ist eigentlich eine obere städtische Primarschule, verwendet aber $^1/_3$ ihrer Zeit auf Deutsch und Französisch, was für den grenzbewohnenden Bürger und Gewerbsmann durchaus geboten ist. Der größte Teil der Sekundarschüler besteht zudem aus Söhnen von unbemittelten Leuten, die darauf sehen müssen, daß ihre Söhne baldmöglichst auf Comptoirs, in Fabriken u. s. w. in Arbeit und Verdienst treten. Weit mehr als die Hälfte pflegen Benefizien zu erhalten. Die Söhne vermöglicherer Eltern gehen aus der Primarschule entweder in die Realschule oder in das humanistische Gymnasium. Erstere soll die allgemeine realistische Bildung gewähren, aber auch zum Übertritt in Handel, Gewerbe und Industrie befähigen; die untere wie die obere Abteilung zerfällt in 4 Jahresklassen; Latein wird nicht gelehrt. Das humanistische Gymnasium hat in der unteren und oberen Abteilung je 4 Klassen; vom Griechischen, das im letzten Jahr der unteren Abteilung beginnt, kann dispensiert werden; der Nichtgrieche erhält dafür Englisch oder ä. und geht nicht selten nachher in die Oberrealschule über. Die Töchterschule, 1813 von der „Gemeinnützigen" gegründet, später dem Staat übergeben, reiht ihre Klassen ebenfalls an die 4. Mädchenschulklassen an. Sie ist für solche bestimmt, deren Verhältnisse einen längeren und umfassenderen Bildungsgang gestatten. In der unteren Abteilung mit 4 Klassen und der oberen mit 2 werden 26—30 Wochenstunden erteilt. An die oberste Klasse schließen sich ein- oder halbjährige Kurse für diejenigen an, welche sich zu einem Berufe (auch Lehrberuf) vorbereiten. Die Schulen des Landbezirks, ganz so organisiert wie die in der Stadt, sind Primar-, Sekundar- und untere Realschulen. Doch hat man die Fortbildungsschulen in den Landgemeinden obligatorisch gemacht, die in der Stadt freiwillig. — Überblicken wir die Reihe der Schulen, welche die Gemeinnützige Gesellschaft geschaffen hat und großenteils auch erhält, so sind zu nennen: Die französische Repetierschule für Jünglinge und Töchter, welche aus der Sekundarschule austreten und dem Handlungsfach sich widmen. Die Zeichnungs- und Modellierschule, seit 1766 bestehend, die sich zu großer Bedeutung für die Industrie entwickelt hat, von den Zünften, dem Stadtrat, der Künstlergesellschaft freudig gefördert wird, und auch vom Staat einen Jahresbeitrag erhält. Sie hat Lehrer für 3—400 Knaben, Jünglinge und Männer und gewährt Unterricht im Freihand- und technischen Zeichnen und im Modellieren, wozu noch ein Dessinateurkurs gekommen ist. 1884 hat sie der Staat übernommen und zu einer Handwerker- und Kunstgewerbeschule erweitert. Weitere Anstalten sind 12 Kleinkinderschulen, die Gesang-, die Orgelspiel-, die Violinschule; die Turn- und die Schwimmschule; jene seit 1824, diese seit 1832 bestehend; u. s. w. An diese große Zahl fügt sich noch die Schule des städtischen Waisenhauses, die in ihren 4 Klassen einer öffentlichen Sekundarschule entspricht. In allen diesen Erziehungsstätten, gehen sie den Staat oder die Stadt oder einen Verein an, erstrebt man neben Ausbildung des Geistes die

Ausrüstung mit den jeweilig erforderlichen Kenntnissen und Fertigkeiten, nicht minder aber „Erziehung zur Frömmigkeit, Arbeitsamkeit und Ordnungsliebe", in welch letzteren Zielen der besondere pädagogische Ehrenschmuck der Stadt zu erblicken ist. Als weitere dem baslerischen Schulleben eigentümliche Züge sind noch anzuführen: die Arbeitsklassen, besonders in der Knabensekundarschule und der unteren Abteilung der Realschule, meistens zweimal in der Woche, Mittwochs von 4—6, Samstags von 2—4; die Strafklassen in der unteren Abteilung des Gymnasiums, der Realschule und der Knabensekundarschule; und endlich, unter den Benefizien, die Austeilung des Schülertuchs. Aus einem dem 14. Jahrhundert entstammenden Gebrauch der Räte und angesehener Bürger, jährlich auf S. Lucas die Armen zu kleiden, nahm nämlich im 17. Jahrhundert die fromme Sitte, armen Schülern warme Winterkleider zu spenden, ihren Ursprung. Ein beträchtlicher Fond kam zu diesem Zweck zusammen und seine Zinsen samt dem Ertrag von freiwilligen Beiträgen der verschiedenen Gemeinden werden jährlich zu diesem Schülertuch verwendet. 1866 z. B. konnte man 1792 bedürftigen Schülern im ganzen 9691 Ellen Tuch zustellen. 1884 wurden 2804 Kinder mit Tuch und 399 mit Schuhen beschenkt. Auch an dieser Feierlichkeit, wie an allen Schulfesten, Promotionen u. s. w. beteiligt sich eine ansehnliche Zahl bildungsfreundlicher Familien, freigebiger, weil vaterländisch gesinnter Männer.

3) Die Lehrer. Ein Seminar hat in Basel nie bestanden, Privatunterweisung für Präparanden wurde dagegen öfter erteilt. Soweit letztere nicht benachbarte Seminarien besuchen, dient das Gymnasium, die Realschule, die Universität und jetzt besonders auch die mathematische Sektion derselben, um eine gründliche allgemeine Bildung als unschätzbare Grundlage für die speziellen Lehrerkenntnisse zu erwerben. Der Erziehungsrat prüft die Kandidaten für eine Lehrstelle und ernennt sämtliche Rektoren und Lehrer; letztere auf unbestimmte Zeit. Lehrerkonferenzen wenigstens einmal monatlich. Sie haben die inneren Angelegenheiten ihrer Schulen vorschriftsmäßig zu ordnen, von der Inspektion erhaltene Aufträge auszuführen, Fragen zu begutachten, sind aber auch befugt, Anträge in Schulsachen bei der Inspektion zu stellen.

4) Statistische Angaben. Basel-Stadt hatte 1864 im ganzen an seinen Stadt- und Landprimarschulen 39 Lehrer und 26 Lehrerinnen für 2132 Schulkinder; an seinen Mittelschulen 55 männliche und 9 weibliche Lehrkräfte für 1584 Zöglinge. 1884 waren 46 Lehrer an den Knabenprimarschulen thätig und auf die 2851 Schüler kamen 38583 entschuldigte und 1379 unentschuldigte Halbtagsabsenzen; für die 3044 Primarschülerinnen waren 25 Lehrer, 24 Lehrerinnen und 23 Arbeitslehrerinnen angestellt. Der Schulversäumnisse waren es hier 47935. Es kamen auf einen Schüler 17, auf eine Schülerin 18 versäumte Halbtage. Auf die 1000 Sekundarschüler entfielen je 14, auf die Sekundarschülerinnen je 20 versäumte Halbtage. An den 3 Mittelschulen, Gymnasium, Realschule und Töchterschule, jede mit einer untern und einer obern Abteilung, wirkten 95 Lehrer und 11 Lehrerinnen; die Gesamtschülerzahl derselben betrug 1864 mit 18815 versäumten Halbtagen. — Die Ferien für die unteren und mittleren Klassen betragen jährlich 8 Wochen, für die höheren 10 Wochen. Die Schulpflichtigkeit erstreckt sich für alle Kinder vom 6.—14. Jahr. Die Gesamtausgabe des Staats, der Stadtgemeinde, des Universitätsfonds und der Familien betrugen, die Universität eingerechnet, 1864 zusammen 389000 Fr. gegen 97500 Fr., welche Basel 1836 für sein Kirchen- und Schulwesen veranschlagte. Daneben gab allein die Gemeinnützige im Jahr 1860 noch 13800 Fr. für die Zeichenschule aus, 1400 Fr. für die Fabrik- und französische Repetierschule, 3300 Fr. für die Kleinkinderschule u. s. w. 1878 betrugen die Schulausgaben des Staats 760000 Fr.

13) **Basel-Land.** (422 qkm, 59271 E.) Quellen: Das Schulwesen des Kantons Basel-Landschaft von J. Kettiger, Kantonalschulinspektor. 1847. Anleitung für die Landschulmeister. Basel 1779.

I. Zur Geschichte des Schulwesens.

Die Landschaft, welche seit Jahrhunderten den Gegensatz gegen die Hauptstadt ausbildete, erhob sich beim allgemeinen Erwachen der demokratischen Grundsätze in der Schweiz gegen das aristokratische Regiment der Stadt Basel und die radikalen Führer ruhten nicht, bis im J. 1832, nach höchst erbittertem Kampfe, die Losreißung des Bauerntums vom Städtertum erfolgte. Ein eigenes baselländschaftliches Schulwesen fieng jetzt erst an, oder, richtiger gesprochen, mit dem Schulgesetze von 1835. Die frühere Geschichte desselben, obschon unter das Scepter der Stadt fallend, müssen wir nun, weil sie dort übergangen wurde, in Kürze hier nachholen. Die Landschulen, zum größten Teile reformierten Bekenntnisses, machten eine langsame Entwickelung durch. Von der Obrigkeit und der Geistlichkeit gegründet und geleitet, auch mehr und mehr dem Einfluß der Gemeinden entzogen, erschienen sie diesen zuletzt nur noch als eine lästige Plage. Daher finden wir auch im letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts die meisten Schulen der Landschaft in überhand nehmendem Verfall, die Jugend verwildert, ebenso unwissend als ungezogen. Die städtische Kirchen- und Schulbehörde sah sich dadurch in die Notwendigkeit versetzt, vor allen Dingen der sittlichen und geistlichen Hebung der Lehrer sich anzunehmen. Sie sollten trachten, fromm und gottesfürchtig zu werden, sollten nicht vom Stall und Holzhacken an das Schulgeschäft gehen, das Gebet in der Schule nicht ohne Ehrerbietung herplappern, auch bei den Schülern viel mehr auf Reinlichkeit und Säuberlichkeit halten, als seither geschehen. Was das Schreiben betrifft, das neben Lesen und Auswendiglernen die Schulfächer bildete, so „ist es für die Jugend ein Glück, wenn der Schulmeister nicht nur wol, sondern auch richtig schreiben kann." In welcher Ordnung Katechismus, Psalmen, Wochensprüche, andere schöne Reimgebete und Lieder auswendig zu lernen sind, heißt es in der Anleitung weiter, „werdet ihr von eurem Herrn Pfarrer in einer näheren Vorschrift erfahren." Gegen diesen, von Amts wegen zum Aufseher über die Schulen bestimmt, sollen sie den Kindern Liebe, Gehorsam und Ehrerbietung einflößen, auch etwa in der Schule für sie beten. Damit aber die Lehrer der Landschaft „den beneidenswürdigen Beruf, dessen sie sind gewürdigt worden," recht erfüllen möchten, wurde noch aus „Unserer Gnädigen Herren Schulordnung" eine Einteilung der Schulstunden für die ganze Woche bekannt gemacht. Aus späterer Zeit machen wir noch die Schulordnung von 1808 um der darin enthaltenen Fortschritte willen namhaft. Nach derselben durfte man keinen Schulmeister annehmen, er sei denn von dem Pfarrer in Gegenwart der Gemeinderäte und Bannbrüder gründlich geprüft worden. Unter den Examensgegenständen erscheinen die ersten Anfänge des Rechnens, einige Kenntnisse von der Geometrie, „auch muß er fähig sein, das Erforderliche den Kindern beizubringen. In Ansehung der Lehre muß er richtig und gesund sein und nicht verdächtig durch irgend eine Gemeinschaft oder anhänglichen Umgang mit Sektierern und Irrlehrern." Das Deputatenkollegium in Basel hatte die Ernennung aus der Bewerberliste. Der Neugewählte wurde vom Pfarrer aber nicht nur der Jugend, sondern auch am nächsten Sonntag in der Predigt der Gemeinde vorgestellt, diese dabei ermahnt, die Kinder fleißig zur Schule zu schicken und dem Schulmeister seine Gebühr willig zu entrichten. Letztere, wöchentlich 6 Rappen vom Kinde, sammelte der Gemeindeschaffner am Ende einer jeden Frohnfasten ein. Die Kinder waren vom 6. Jahre an schulpflichtig und zwar so lange, bis sie fertig lesen und richtig schreiben konnten, auch das Nachtmahlbüchlein gelernt hatten. Wöchentlich fanden 26 Schulstunden statt. Die Gemeindebehörden sollen die Schule fleißig besuchen, auch dem Schulmeister beistehen, der Pfarrer soll alle Wochen wenigstens einmal kommen und die Fortschritte beobachten. Den Schulmeister, der sich verfehlt, solle derselbe mit ernsthafter Freundlichkeit rügen, dem schwachen zur Verbesserung seiner Lehrart mit Güte helfen. Je vor dem Anfange der Winterschule fand eine Schulpredigt statt, der sich die Verlesung der Schulordnung anschließen mußte. Während der Restauration setzte sich doch in der Landschaft das Verbesserungswerk in der Volksschule unaufhaltsam fort, wozu auch Girard noch beihalf, den der Erziehungsrat

1824 nach Basel eingeladen hatte. Leider gieng durch den Volkskampf im Beginn der dreißiger Jahre wider viel Sinn für Bildung verloren, Verwilderung nahm in den Gemütern überhand, Ordnungslosigkeit in den Gemeinden, Mangel an Zucht in der Schule. Die vielen politischen Freiheiten aber, welche dann dem neuen Halbkanton plötzlich zu teil wurden, konnten die Leute bei ihrer geringen Bildung ohnehin nicht sogleich ohne Schaden gebrauchen und so kam es nicht selten, daß in mancher Gemeinde die demokratische Selbstherrlichkeit alle Fortschritte in der Schule und alles rationelle Unterrichtswesen fast unmöglich machte. Weil indessen im Volke von Basel-Land von jeher neben aller ländlichen Derbheit ein guter, gesunder und kräftiger Geist lebte, so hob sich der Zustand der Schule allmählich doch auch wider, vornehmlich seit dem Schulgesetze von 1835, der schönsten That der ersten Gesetzgeber in Basel-Land, und besonders seit der Übernahme des Kantonalschulinspektorats durch J. Kettiger aus Liestal im J. 1839. Von Heinrich Zschocke in Aarau der Schule gewonnen, in der er durch sein Lehrtalent glänzte, und an seiner Heimat mit ganzer Seele hängend, entzog sich dieser Mann dem Rufe auf diesen mühevollen Posten nicht, wurde überall der unermüdliche Berater und väterliche Freund, nahm sich aller Bildungsbedürfnisse an, weckte, stärkte und belebte die Lehrerschaft und krönte all diese Hingebung durch die Weisheit, die Volksschule durchaus mit den wirklichen Bedürfnissen und Kräften des Volkes im Einklang und ebenso mit dem Leben in beständiger Wechselwirkung zu erhalten. 1854 freilich brach noch einmal das alte bäurische Wesen in seinem Hasse gegen die Bildung, gegen die vorwärtsstrebende und deshalb auch mehr Opfer heischende Volksschule hervor; die neuen Schulgesetzesentwürfe von 1873 und 1876 fielen ebenfalls dem Referendum zum Opfer, sowie die Erhöhung der Lehrerbesoldungen widerholt verworfen wurde. Aber schließlich muß doch auch hier die Erkenntnis siegen, die Wolfahrt des Kantons hänge von seinem Bildungsstande ab, und besonders die Demokratie müsse auf eine gute Schule sehen. Daß die jetzige nicht genügt, zeigen die Rekrutenprüfungen hinlänglich.

II. Gegenwärtiger Stand. 1) Behörden. Der Landrat des Kantons wählt einen aus 7 Mitgliedern bestehenden Erziehungsrat für die Oberleitung des ganzen Schulwesens und einen Kantonalschulinspektor. Jede Gemeinde hat ihre Schulpflege, so auch jeder Bezirk.

2) Schulen. a) Die Primarschule ist Alltagsschule vom 7.—12. Lebensjahr mit wöchentlich 26 Stunden für beide Geschlechter gemeinschaftlich. Von den Realien hat die Heimatkunde, als tüchtige Grundlage für Naturkunde, Geographie und Geschichte einerseits und als Bildungsmittel zu vaterländischer Gesinnung andrerseits, eine rühmliche Pflege erfahren und ist, mit angeregt durch Kettiger, von der Lehrerschaft eine alle Verhältnisse ihres Landes umfassende Heimatkunde ausgearbeitet worden, die vielerorten zur Nacheiferung anreizt.

Auch die Mädchenarbeitsschulen, die 1840 gegründet wurden und in keiner Gemeinde fehlen, versammeln zweimal wöchentlich die Alltags- und die Repetierschülerinnen und sind in gutem Zustand. Die Repetierschule gilt dem 12—15jährigen Volksschüler und bietet ihm wöchentlich 7 St.; es sind also ähnliche Verhältnisse wie in Zürich. Basel-Land kämpft aber schon seit 40 Jahren gegen diese höchst mangelhafte Einrichtung, „deren Erfolge für nichts zu rechnen seien" und zwar um so gewisser, weil jedem Schüler gestattet ist, 72 halbe Tage ohne Entschuldigung zu versäumen, und strebt eine Umwandlung der Repetierschule in eine Halbtagsschule an, auch wenn dabei das 9. Schuljahr daran gegeben werden müßte. Fortbildungsschulen für Jünglinge haben, mit Staatsunterstützung, ziemlich viele Lehrer, denen die Geistlichen an die Hand giengen, eingeführt. b) Die Bezirksschule setzt die Primarschule voraus und giebt in ihren 3 Jahreskursen unentgeltlichen Unterricht in allen Fächern der Sekundarstufe, hie und da auch in den beiden alten Sprachen. Dazu kommen noch 2 Töchterschulen.

3) Die Lehrer. Die Lehramtszöglinge machen ihre Kurse teils in Basels höheren Anstalten, teils besuchen sie Wettingen, Küsnacht u. s. w. Für die Fortbildung der

Angestellten wird seit Oktober 1868 sehr zweckmäßig neben dem Bezirks- und Kantonalkonferenzen durch Lehrerkurse gesorgt, welche für sämtliche vom Staate angestellte und besoldete Primarlehrer und für die Lehramtskandidaten, welche Staatsunterstützung genossen, obligatorisch sind. Der Kurs steht unter direkter Leitung des Kantonsschulinspektors, dauert eine Woche in den Ferien und hat zum Zweck: Anregung zum wissenschaftlichen Studium, gegenseitigen Austausch von Schulerfahrungen und Förderung des kollegialischen Geistes unter der Lehrerschaft. Die Teilnehmer erhalten freies Quartier in der Kaserne und ein Taggeld. Ferner ist bei den Verhältnissen der Lehrer zu betonen, daß diese hier, wo Kirche und Schule gesetzlich getrennt sind, mit den Geistlichen auf freundschaftlichem Fuße stehen und diesen, die nur ihre geistige, keine rechtliche Superiorität wirken lassen können, fast ausnahmslos freiwillige Unterordnung beweisen, sowie auch beide meistens gemeinsam an der Hebung der Volksbildung arbeiten.

4) Statistische Angaben. Basel-Land zählte 1864 bei einer Bevölkerung von 51 600 Seelen in 75 bürgerlichen Gemeinden 102 Primarlehrerstellen mit 6238 Alltags- und 2286 Repetierschülern. Neben freier Wohnung, Holz und Pflanzland soll jeder Lehrer mindestens 700 Fr. Bareinnahme seitens der Gemeinde haben; was etwa daran fehlt, bezahlt der Staat, eine Sachlage, die natürlich dahin führt, daß viele zu Nebengeschäften gezwungen sind, die dem Hauptgeschäft nicht immer zu gute kommen. An den Arbeitsschulen waren 80 Lehrerinnen und 13 Gehülfinnen angestellt, mit 60 Fr. Gehalt für erstere. Ruhegehalte wurden nicht gereicht, doch gab der Staat jährlich 800 Fr. in die Witwen-, Waisen- und Sterbfallskasse. Alle Gemeinden haben Primarschulkassen. Die 4 Bezirksschulen zählten 1864 zusammen 269 Schüler; die 2 Mädchensekundarschulen 57 Schülerinnen. Die Gehalte der Bezirksschullehrer bewegten sich zwischen 18 und 1900 Fr. 1880 waren 111 Primarlehrer für 7478 Alltags-, 566 Halbtags-, 1724 Repetierschüler angestellt; in 102 Arbeitsschulen 114 Lehrerinnen für 3112 Mädchen; 2 Mädchensekundarschulen wurden von 85 Schülerinnen besucht und in den 4 Bezirksschulen hatten die 14 Lehrer 316 Schüler. Fortbildungsschulen mit freiwilligem Besuch gab es in 26 Ortschaften. Der Fond für die höheren Lehranstalten betrug 570 000 Fr., das Kirchen- und Schulgut der Reformierten 3 300 000 Fr.; die Ausgaben des Kantons (Staat, Gemeinden, Familien) für das Schulwesen im J. 1860 ungefähr 166 000 Fr.

14) **Schaffhausen.** (294 qkm, 38 348 E.) Quellen: der Kanton Schaffhausen von Sanitätsrat Imthurn. Das Gymnasium des K. Schaffhausen von Dr. A. Ott. 1864.

Obschon dieser Kanton vorherrschend Landwirtschaft und Weinbau treibt, und die industrielle und Handelsthätigkeit hier geringer sind, als erwartet werden möchte, auch im ganzen nur mittlere Vermögensverhältnisse bestehen, so hat sich derselbe doch in Bezug auf Volksbildung und Erziehungswesen stets in achtungswerter Stellung in der Eidgenossenschaft erhalten, welcher er seit 1501 angehört. Seine Hauptstadt, reichsfrei seit 1264, war ein Anziehungspunkt für den umliegenden Adel und dessen Hörige, welche jedoch samt dem benachbarten Abte von Allerheiligen dem thätigen Geiste der Bürgerschaft die Herrschaft nicht zu entwinden vermochten. Eben dem Einflusse dieses städtischen Elements, desgleichen noch der Einführung der Reformation im J. 1529 dürfte es vornehmlich zuzuschreiben sein, daß trotz der überwiegend bäuerlichen Verhältnisse nie rohes bäuerisches Wesen bei den Leuten sich geltend machte und der kleine Kanton zum Teil großer Namen in den Wissenschaften sich rühmen darf (es seien nur Johannes Geiler von Kaisersberg, der Arzt Johann Konrad Ammann, Johannes von Müller und Friedrich Hurter erwähnt).

I. Geschichte des Schulwesens.

a) Das gelehrte. In Allerheiligen bei Schaffhausen bestand, scheint es, längere Zeit eine Klosterschule. Als der Abt i. J. 1524 das reiche Kloster dem Rate der

Stadt übergab, wurde sie als lateinische Schule der Bürgerschaft fortgesetzt, doch ohne eine Bedeutung zu erlangen. 1628 zu einem Gymnasium erweitert, 1685 noch mit Obergymnasialklassen versehen, gelangte die Anstalt eine Zeit lang zu ansehnlicher Blüte, bis sie, wie die Mehrzahl derselben im 18. Jahrhundert, infolge von Pedanterie und Geistlosigkeit mehr hinsiechte als lebte. Von früheren Rektoren sind jedoch Ägidius Tonsor und Stephan Spleiß mit Auszeichnung zu nennen; ihnen mögen angereiht werden der Regenerator der Schule im Anfange dieses Jahrhunderts, Johann Georg Müller, der Bruder des Geschichtsschreibers, der als Professor an der Anstalt und als langjähriger Präsident des Schulrats unendlich viel für Beförderung edler Bildung that, und der geistvolle Antistes David Spleiß, früher Professor der Mathematik und Physik, der als begeisternder Lehrer und weiser Jugendfreund in dankbarem Gedächtnis fortlebt. b) Das Volksschulwesen nahm mit der Einführung der Reformation seinen Anfang, gedieh ziemlich wol unter der Pflege rühriger Pfarrer, erlahmte aber auch wie anderwärts im 17. und 18. Jahrhundert, bis mit der Helvetik und Mediationszeit eine Umkehr zum Besseren kam. Bis dahin hatte auch das kleinste schaffhauser Dorf seine eigene Schule eingerichtet, freilich entweder im Gemeindehaus, das meistens auch Wirtshaus war, oder in des Schulmeisters niederer und finsterer Wohnstube. Dem Schulbesuch waren die Landleute nicht hold, sie schickten eigentlich ihre Kinder nur an den Tagen, wo sie sie zu Hause nicht nötig hatten. Sommers kamen nur die ganz kleinen, die verkrüppelten oder schwachsinnigen. Die Winterschule sollte zu Martini beginnen, aber des Dreschens wegen erschienen die größeren erst gegen Weihnachten, um von Lichtmeß an wider wegzubleiben. In den Stadtschulen sogar war es Sitte, den größeren Geschwistern die kleineren zum Hüten mit in die Schule zu geben. Den Haselstock führte der Schulmeister in der Schule und im Chore der Kirche. Als Lesebuch diente der Heidelberger Katechismus, zuweilen auch das Neue Testament; jener mußte auswendig gelernt werden. Als Gesangbuch wurden die Lobwasserschen Psalmen benützt. Auf Papier schrieben nur die ältesten Schüler, alle andern auf Schiefertafeln. Der Schulmeister war zuvor entweder Knecht in der Stadt gewesen und hatte dort Lesen, Buchstabieren, Schreiben, wol auch die 4 Spezies notdürftig erlernt, dazu die Kirchenmelodieen sich tüchtig angeeignet, oder hatte er in fremden Kriegsdiensten gestanden. Leute der letzteren Art zogen freilich insgemein den Nachtwächterposten im Dorfe vor. Die Gemeinde hatte der Schulmeister jährlich um Bestätigung zu bitten. Die Schulräte der Helvetik und der folgenden Zeit fanden also auch hier eine erschreckende Menge verrotteter Schäden vor. Glücklicherweise erlahmten Männer wie J. G. Müller, Stokar und Herr von Meyenburg trotz aller Harthörigkeit der Eltern oder Gemeinden in ihren Bemühungen nicht. Wäre mehr Thatkraft und mehr Entschiedenheit bei den Kantonsbehörden zu finden gewesen, so hätte Schaffhausen bälder Erfolge von denselben erlebt; so aber erhielten die alten Misbräuche erst mit dem J. 1826, wo eine friedliche Revision der Verfassung auch zu einer durchgreifenden Regelung und Neubelebung des ganzen Schulwesens führte, ihren endgültigen Abschied. Von nun an wurde Klassenunterricht eingeführt, desgleichen in den elementaren Fächern die Grundlage aller Bildung erkannt, und denselben im Sinne Pestalozzis eine fruchtbarere Behandlung zugewendet. Bald strebte jede Gemeinde nach einem eigenen Schulhaus und die Staatsbehörden errichteten 1828 eine Art Schullehrerseminar. Größere Gemeinden ergänzten ihre Elementarschulen durch Klassen mit Sekundarunterricht, und Stein und Schaffhausen sorgten in rühmlicher Weise für Herstellung tüchtiger Töchterschulen. Die Besoldungen der Primarlehrer wurden aufgebessert. Doch that der Staat in dieser Hinsicht lange zu wenig, wie er auch nachher für Fortbildung der Lehrer lange Zeit nur Ungenügendes geleistet hat. Im Dezember 1850 wurde ein Schulgesetz erlassen, das in manchen Dingen Fortschritte brachte, in vielen andern solche anbahnte. Es stellte eine allgemeine 8jährige Schulpflicht auf. Vom 6.—11. J. dauerte die allgemeine Elementar- und Alltagsschule. Dann kam die Scheidung. Man blieb entweder Alltagsschüler vom 11.—14. J. und wurde hierauf Fortbildungsschüler bis zum 17., oder

man gieng diese 3 Jahre in die Realschule. Diese gab in ihren 3 Jahreskursen vornehmlich auch einen umfassenderen Realienunterricht und zugleich eine Vorbereitung für den Eintritt in höhere Anstalten. — Es ist unbestritten, daß dieses Gesetz sich heilsam erwies: im ganzen Schulwesen verspürte man einen Aufschwung, die Realschulen wurden viel besucht und in dem Lokus 5 der Rekrutenprüfungen lag schließlich noch ein weiteres beredtes Zeugnis. Indessen wegen der neuen Bundesverfassung von 1874 und infolge der sich daran anschließenden Revision der Kantonsverfassung mußte allerlei an diesem Schulgesetz geändert werden, daher 1880 ein neues. In diesem ist u. a. beachtenswert, daß die Realschulen auf dem Lande fakultativ Latein geben, sowie daß für die 4 ersten Jahre der allgemeinen Elementarschule auch Lehrerinnen angestellt werden können. Im neuen Lehrplan der Primarschule dürfte den Realien auf Kosten des Deutschen zu viel Raum gegeben sein, und was das Turnen betrifft, werden bei allem Eifer der Lehrer die Fortschritte nur sehr bescheidene sein, solange in vielen Gemeinden die vorgeschriebenen Geräte und die ordentlichen Turnplätze fehlen. —

II. Gegenwärtige Verhältnisse.

1) Die Behörden bestehen aus dem Erziehungsrat, den der Große Rat wählt und worin die Geistlichkeit, der höhere und der Primarlehrerstand vertreten sind; den 3 Schulinspektoren, welche die Gemeinde- und die Realschulen ihres Bezirks zu überwachen haben, und den Gemeindeschulräten, welchen die nächste örtliche Aufsicht über ihre Schule zukommt.

2) Die Schulen. a) Die Primar- oder allgemeine Volksschule wird vom 6. bis 11. Jahre besucht; bis zum 17. Jahre dauert die obligatorische Fortbildungsschule, die von November bis Januar mit wöchentlich 6 Std. für die Jünglinge und 3 für die Töchter angesetzt ist und lediglich nicht viel zustande bringen kann, ob sie nun repetieren oder neues geben will. b) Die Realschulen nehmen nach dem 11. Jahre auf und erteilen den Unterricht der Sekundarstufe in 30—33 Wochenstunden. c) Das Gymnasium, das seit seiner Umgestaltung im J. 1805 allerlei Zugeständnisse an realistische Fächer und auch Wandlungen in seiner Gesamtaufgabe überstehen mußte, umfaßt ein Untergymnasium, d. h. eine Latein- und eine Realschule (ohne Latein) von je 4 Klassen mit gemeinschaftlichem Unterricht in Religion, Deutsch, Geschichte und Geographie und einem auf die Universität vorbereitenden 2klassigen Obergymnasium. In den 6 humanistischen Klassen werden dem sprachlichen Unterricht 105 St. wöchentlich gewidmet, in den 4 realistischen 36. Wer um Aufnahme in das Gymnasium nachsucht, muß das 13. Lebensjahr zurückgelegt und die Kenntnisse der zweiten Klasse einer Realschule sich erworben haben.

3) Die Lehrer. Bis 1850 bestand in Schaffhausen ein Anfang zu einem Schullehrerseminar, doch dauerte daneben der Besuch von Kreuzlingen, Eßlingen u. s. w. fort. Die Bezirkskonferenzen der Primarlehrer sind gesetzlich und es reicht die Gemeinde ihrem Lehrer aus der Schulkasse zu dem Ende ein Taggeld; jede wählt ihre Verhandlungsgegenstände selbst. Der Erziehungsrat stellt zwar die Primarlehrer infolge einer Konkursprüfung an, sonst aber hängen sie und ihre Schulen zumeist von der Einsicht und dem guten Willen der Gemeinde und Ortsbehörde ab. Die Besoldungen gehören jetzt zu den besten in der Schweiz und die Kantonsbehörde erkennt an, daß bei den Primarlehrern frisches anregendes Wirken über Mechanismus und Schlendrian die Oberhand gewinne. Die Anstellung der Primar- wie höheren Lehrer wird meistens nach 8jähriger Amtsdauer eine lebenslängliche.

4) Statistische Angaben. Der Kanton zählte 1864 bei einer Bevölkerung von 35 600 Seelen, wobei auf 13 Reformierte 1 Katholik kam, 105 Primarlehrerstellen; die Zahl der Alltagsschüler belief sich auf 5530, die der Fortbildungsschüler auf 1300. In den Mädchenarbeitsschulen, die obligatorisch sind für die Schülerinnen vom 11.—14. Jahre, wurden von 66 Lehrerinnen über 1820 Mädchen unterrichtet. 1880 zählte man 6324 Primarschüler mit 124 Lehrern. Die Primar-

lehrerbesoldungen betragen an einer Gesamtschule 1300 Fr. Dienstalterszulagen von 40—200 Fr. Diese bestreitet der Staat allein, die Besoldungen aber der Staat und die Gemeinden zu gleichen Teilen.

Realschulen bestanden 1864 5 mit 16 Lehrern für 414 Schüler, davon 1/3 Mädchen; 1880 hatten die 31 Lehrer 573 Schüler und Schülerinnen. Der Gehalt eines Reallehrers beträgt 2000 Fr., dazu kommen noch die Dienstalterszulagen ähnlich denen der Primarlehrer. 1864 zählte das Gymnasium 120 Schüler, im J. 1880 aber 135 unter 16 Lehrern. — In eben diesem Jahre war der Stand aller Gemeindeschulfonds 2273483 Fr., des Gymnasial- und Stipendienfonds 97490 Fr., des kantonalen Kirchen- und Schulfonds 3375154 Fr., und es verausgabten Staat und Gemeinden für die Primarschulen 171100 Fr., für 1 Schüler 27 Fr., für die Realschulen 75548 Fr., für 1 Realschüler 132 Fr., für das Gymnasium 52812 Fr., für 1 Gymnasiasten 391 Fr.

15) **Appenzell Außerrhoden.** (261 qkm, 51958 E.) Quellen: Der Kanton Appenzell von Dr. Rüsch. Zellweger, Geschichte von Appenzell. Nekrolog von Hermann Krüsi, Seminardirektor in Gais.

Auf einem grünen Plateau vom Fuße des Sentis weg bis zum Ufer des Bodensees breitet sich das kleine Bergland Appenzell aus. Bis zum Beginne des 15. Jahrhunderts dem reichen Kloster St. Gallen zugehörig, hatte es sich durch Tapferkeit vom Abte losgemacht und war 1513 in die Eidgenossenschaft aufgenommen worden. Das kräftige Selbstgefühl, welches das Hirtenvolk in diesen Kampf mit weitüberlegenen Mächten führte, und darin aufrecht erhielt, ist seither nimmer von ihm gewichen, so ungleich auch nach der späteren Landesteilung die Leute der inneren Rhoden und die der äußeren sich weiter entwickelt haben. Der Außerrhoden nämlich hat sich keinem Herrn mehr unterthan gemacht, sondern, getreu seinem innersten auf Selbständigkeit und Selbsthilfe angelegten Wesen, nahm er 1529 die Reformation mit festem Willen an und gestaltete in entschiedener Weise in Staat und Kirche, von Gemeinde zu Gemeinde und bis zur Landsgemeinde die Demokratie aus; eine solche jedoch, welche sich selbst in Zucht hält, streng auf Ordnung, emsige Arbeit und Sparsamkeit sieht, die mit böswilligen Gemeindegliedern durchgreifenden Ernst pflegt, jeden Bürger in seinen Rechten unangetastet läßt, aber auch von jedem erwartet, daß er der Heimatgemeinde seine Dienste nicht entziehe, desgleichen wenn das Vaterland es bedarf, seine Hand nicht verschließe. Auf diesem Wege wurde Außerrhoden einer der geordnetsten und wolhabendsten Kantone und stellte sich der Außerrhodener in die vordersten Reihen unter den Schweizern in Bezug auf Thätigkeit für öffentliche Zwecke, und die vielen schönen Gemeinde- und Schulhäuser, die wir heute dort erblicken, das treffliche Straßennetz samt den Bildungs- und Waisenanstalten des Landes sind ebenso viele ehrende Denkmäler eines opferwilligen Gemeinsinnes.

I. Geschichtliche Entwickelung des Schulwesens. Da in dem kleinen Lande von jeher nur Dörfchen und Flecken waren, städtische Gewerbsamkeit und größere Handelsthätigkeit in alter Zeit nicht bestanden, zudem Religionsstreitigkeiten und vielfache Parteiungen bis zur endgültigen Kantonstrennung im J. 1599 auf Bildungsbestrebungen bloß hemmend einwirkten, so kamen die Schulen nur spät und sehr allmählich zum Vorschein. Erst zu Anfang des 17. Jahrhunderts fanden sie sich in allen Bezirken. Aber sowol weltliche als geistliche Obrigkeit mußte unausgesetzt gegen große Willkür im Schulbesuch kämpfen, obwol doch „jeder recht Verständige weiß, daß die Schulen heilsame Mittel zu zeitlichem und ewigem Wolstand sind, daß in ihnen der Same der Kirche und des Regiments aufwachsen soll, und daß ohne Schulen beide, die wahrhaft evangelische Religion und ein wolbestelltes Regiment nicht geäufnet und gefördert werden können." Im Flecken Herisau wurde die Schulmeisterstelle mit der des Pfarrhelfers verbunden, in den andern Orten hielt Schule, wer sich nicht anders fortbringen konnte; doch mußte jeder, mit einem guten Zeugnis vom Pfarrer versehen, zuvor bei den Hauptleuten und

Räten der Gemeinde um Erlaubnis angehalten haben. Das Lesen solle, hieß es damals in einem Mandat, nicht zuerst am Geschriebenen erlernt, die Kinder auch nicht mit unnötigen Kaufmannsbriefen beschwert werden; der Jugend habe man das Gebet, samt dem kleinen Fragstücklein, den kleinen und den großen Katechismus einzupflanzen. Weiter ersehen wir, daß das Schreiben nur ein Nachmalen der Buchstaben und der Vorlagen war, und daß das Rechnen nur ausnahmsweise vorkam. Schulhäuser gab es nicht, das Schulgeld wurde wöchentlich eingezogen, für die Armen jedoch von der Obrigkeit bezahlt. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts hielten, wegen des gar niedrigen Standes der öffentlichen Anstalten, bessere Familien Privatlehrer, oder gründeten sie Privatschulen, was in Herisau, Trogen, Speicher der Fall war. Wie wenig noch 1793 beim Schulmeisterexamen verlangt wurde, hören wir von Krüsi, der bei dem seinigen in 1. Chron. das Geschlechtsregister von Adam bis Abraham zu lesen, eine Feder sich selber zu schneiden und das Vaterunser zu schreiben hatte. Er wurde sofort mit $2^1/_2$ fl. Wochengehalt zum Schulmeister in Gais gemacht, mußte aber dafür seinen Schülern, oft mehr als 100, in seiner eigenen engen Behausung Unterricht erteilen. Mit der Helvetik und der Mediation sollte in Außerrhoden ein Neues geschaffen oder doch angebahnt werden. Nicht allein zogen etliche reichbegabte junge Männer dieses Landes (es seien außer Krüsi noch Niederer, Tobler und Ramsauer erwähnt) dem hellstrahlenden Sterne Pestalozzis in Burgdorf und Ifferten zu, sondern eine obrigkeitliche Kommission strebte eine geordnete Schulaufsicht einzuführen, der Privatunterricht besserte sich, und der Stand der Lehrer stieg in der öffentlichen Achtung. Besonders der Kreisstatthalter, späterer Landseckelmeister Johann Konrad Tobler von Heiden that aus eigenen Mitteln viel für Hebung des Schulwesens. Wie in Glarus mußte sich nämlich auch hier die Regierung darauf beschränken, durch Rat, Unterstützung und Aufmunterung von Privaten und Gemeinden zu wirken und sich hüten, dem Volke durch Gesetzeszwang zu einem besseren Schulwesen zu helfen. 1804 zählte man erst 59 Primarschulen mit 2100 Kindern. 1805 machte eine Schulordnung alle Kinder vom 6.—11. Jahre alltagsschulpflichtig. Die Schulfreunde in den Gemeinden, besonders reiche Kaufherren, da und dort diese Gemeinden selber, wetteiferten, in den folgenden Jahren neue Schulen herzustellen, vorhandene besser einzurichten oder auszustatten. 1822 rief J. K. Tobler in Heiden in seiner elterlichen Wohnung sogar eine Sekundarschule ins Leben, schenkte ihr Haus, Garten und Bibliothek, machte sie zur Freischule, besoldete den Lehrer und legierte der Anstalt bei seinem Tode noch 25 000 fl. In diesem „Provisorate" sollten „verständige, arbeitsame, genügsame und rechtliche Bauern, Handwerksleute, Gemeindevorgesetzte und taugliche Gemeindeschreiber gebildet werden und nicht verbildete, hoffärtige, scheinsüchtige und hochmütige Leute." Schon das Jahr zuvor hatten Hans Kaspar Zellweger, Nagel und andre patriotische Männer auf eigene Kosten in Trogen eine solche Mittelschule errichtet; 1826 wurde sie Landesanstalt und Krüsi mit 2 andern Lehrern machten sie zur Leuchte für das neue Schulwesen. 1823 war ein allgemeiner Lehrerverein entstanden und seit 1827 suchte die Landesschulkommission der neuen Schule die Wege zu bahnen. Diese hielt mit dem Jahre 1830 ihren Einzug unter dem rührigen Volke, welches ja in seiner sich mächtig ausbreitenden Industrie den Nutzen geistiger Ausbildung schon lange in großen Beispielen vor Augen hatte.

Ähnlich wie in Zürich wurde in Appenzell die neue, den Geist erfassende Volksschule wert geachtet und ein unentbehrliches Bedürfnis. Der kleine Kanton gründete 1833 in Gais ein Seminar, gab für Schulhausbauten, Lehrmittel, Besoldungen, Beiträge an die Lehralterskasse, Mädchenarbeitsschulen und ä. von einem Jahr zum andern großartige Summen aus, und sogar die Verfassung vom Jahr 1834 mußte es aussprechen, daß die Sorge für den Schulunterricht eine Pflicht des Volkes und der von ihm gewählten Obrigkeit sei. 1835 wurden 79 Primarschulen von nahezu 5000 Kindern besucht. Der Unterricht, welchen die Halbtagschulen dem Volksschüler gewährten, entsprach freilich noch sehr der kärglichen Schulzeit und die Fortbildung durch die Repetierschule war

vollends nur eine kümmerliche zu nennen. Der Lehrer empfieng 4—7 fl. Wochenlohn. Aber der Samen, den das Seminar ausstreute, die sich mehrenden Sekundarschulen, die gehobene Volkswolfahrt, die bessere Einsicht in den Gemeinden arbeiteten unabläſſig an der Ausbreitung des Sinnes für Bildung und des Verlangens nach gutem Unterricht. Wäre nicht die Selbstherrlichkeit der Gemeinden zu schonen gewesen, man hätte wahrscheinlich schon vor 1855 wider eine allgemeine Schulinspektion von Sachkundigen vernehmen und auf Grund derselben zur Hebung von Übelständen auffordern lassen. Im gedachten Jahre nun wurden dieselben freimütig aufgedeckt und z. B. gezeigt, daß die Primarschulen in Bezug auf Lehrmittel die allergrößte Verschiedenheit aufweisen, sowie ausgesprochen, daß ein allgemeiner, alle Schulfächer umfassender Primarlehrplan und allgemein gültige Unterrichtsziele nicht länger entbehrt werden können. Weil sich weiter ergab, daß viele Lehrer nicht imstande waren, ihrem Berufe ungeteilt sich zu widmen, wenn sie anders sich und ihre Familien ehrlich ernähren wollten, so schritten etliche Gemeinden alsbald zu namhafter Erhöhung dieser Gehalte, so Grub, Trogen, Heiden u. a. Der Primarlehrplan trat 1858 ins Leben, und Lehrer wie Schüler leisteten nun alles, was bei so geringer Schulzeit geleistet werden konnte. In der Verordnung von 1862 spricht sich der große Rat u. a. für staatliche Unterstützung von Realschulen aus, 1878 stellt er vermehrte Beiträge in Aussicht. Leider gieng 1866 das Seminar in Gais wider ein. Doch ist zu hoffen, daß anderwärts für immer tüchtigere Bildung der Primarlehrer gesorgt werde, sowie, daß die Gemeinden in ihren rühmlichen Anstrengungen fortfahren, die Lehrergehalte wirksam zu erhöhen, damit an den unverkennbaren Aufschwung, welchen das Schulwesen seit 1855 genommen hat, bald weitere Zeiten der Hebung sich anreihen können. Jedenfalls müssen die Ergebnisse der Rekrutenprüfungen, Lotus 17 zum kräftigsten Antrieb werden.

II. Gegenwärtige Verhältnisse. 1) Die Behörden. Die Landesobrigkeit, der Große Rat, überträgt die Sorge für den Jugendunterricht der aus 7 Mitgliedern bestehenden Landesschulkommission, in welcher neben den beiden Landammännern stets einige der tüchtigsten Geistlichen sitzen. In dem Maße als die Gemeinden den Wert der Schulen zu schätzen anfiengen und die Regierung Geldmittel in die Hand bekam, um ärmeren Gemeinden Unterstützungen zu reichen, konnte durch die Landesschulkommission auf Grund der Inspektionsberichte manches geregelt und festgesetzt werden, was vorher unter Ungleichheit oder Willkür gelitten hatte. Gleichwol ist die Macht der Gemeinde in Schulsachen noch immer sehr groß; sie entscheidet, wie sie auch alle Ausgaben trägt, ganz allein über die Wahl und über die Besoldung des Lehrers, die Gemeindeschulkommission, in welcher der Ortsgeistliche den Vorsitz hat, nur über die inneren Schulangelegenheiten.

2) Die Schulen. a) Die obligatorische Primarschule unterrichtet die 6—12-jährigen Kinder, doch meistens so, daß die älteren 9—12jährigen am Vormittag, die jüngeren am Nachmittag erscheinen, jene in der Woche 15—17½, diese mindestens 12 St. Unterricht erhalten. Natürlich müssen sich die Lehrer bei so knapper Zeit in jeglicher Beziehung auf das Notwendige beschränken und thun wol daran, mehr in die Tiefe als in die Breite und Höhe zu bauen. Im Rechnen wird gleichwol fast ausnahmslos sehr Befriedigendes geleistet. Vom 12.—15., seltener 16. Jahre dauert die Repetier- oder Übungsschule, die wöchentlich 3 oder 3½ St. dauert, und unmöglich viel taugen kann. Eine Verlängerung der Alltagsschulzeit bis zum zurückgelegten 13. Jahre sowie der Übungsschulstunden ist nicht länger von der Hand zu weisen und es haben einige Gemeinden in diesem Sinne schon einen Vorgang gebildet. Seit 1878 ist die Arbeitsschule obligatorisch für die Mädchen, seit 1882 das Turnen für alle Knaben vom 10.—15. Jahre. Fakultative Fortbildungsschulen finden sich in 8 Gemeinden, obligatorische in 12. b) Die Realschulen, an den einen Orten von der Gemeinde, an andern von Privaten errichtet, giengen aus den Bedürfnissen der industriell gewordenen Bevölkerung hervor, die jedem Fortschritte in der Fabrikation nachkommen

muß und deshalb ihre Jugend so vorbereiten lassen will, daß sie imstande sei, dies auf eine tüchtige Weise zu thun. Sie setzen gewöhnlich 3—4 Jahre Primarschule voraus, sind verschieden organisiert, muten der geistigen Thätigkeit der Schüler tüchtige Anstrengungen zu und genießen im allgemeinen für ihre Leistungen volle Anerkennung. An einigen kommt Englisch und Italienisch, an anderen auch Lateinisch vor. Fast alle diese Anstalten werden auch von Mädchen eifrig besucht. c) Die Kantonsschule in Trogen sollte eine Zeit lang der klassischen und realistischen Richtung dienen, also eine befriedigende Vorbildung für wissenschaftliche und zugleich für industrielle und kaufmännische Berufsarten geben, seit 1857 aber ist sie eine realistische Anstalt für 13—16jährige Schüler und bereitet teils zum Übergang ins praktische Leben vor, teils zum Eintritt in höhere technische Schulen. Als Staatsanstalt steht sie unter einer besonderen Aufsichtskommission.

3) Die Lehrer wurden längere Zeit im Seminar in Gais gebildet, welchem Krüsi bis 1844 und J. K. Zellweger bis 1866 vorstand. Seither schickt man die Stipendiaten, infolge Vertrags mit Thurgau, nach Kreuzlingen. Die gesamte Lehrerschaft, ihrem Berufe mit Fleiß und Hingebung obliegend, vereinigt sich einmal jährlich zu einer Kantonalkonferenz.

4) Statistische Angaben. Bei 48 600 Einwohner hatte Außerrhoden im J. 1864 84 Primarlehrstellen, sämtlich mit Lehrern besetzt, für 5635 Alltagsschüler und 2758 Übungsschüler, die beide nur an wenigen Orten Schulgeld entrichteten. Mädchenarbeitsschulen, meistens auf Anregung der gemeinnützigen Gesellschaften entstanden, gab es 20, leider aber nur 1 obligatorische. Die Schulhäuser, alle seit den dreißiger Jahren entstanden, waren durchaus mit Lehrerwohnungen versehen. Die Lehrereinkommen erhoben sich von 650—750 Fr., was 36 Lehrer bezogen, bis zu 851—1000 Fr., was 24 genossen. Die Lehrer an den Gemeindewaisenhäusern hatten 8—900 Fr. Besoldung und Kost, Wohnung u. s. w. für sich und die Ihrigen. Ruhegehalte reicht der Staat nicht, desgleichen keinen jährlichen Beitrag an die freiwillige Lehrerwitwen- und Lehreraltersklasse, ausnahmsweise aber hat die Gemeinde Herisau einen alten Lehrer rühmlich pensioniert. 1881 gab es für die 101 Primarschulstellen 6659 Alltags- und 1637 Übungsschüler; die Gehalte betrugen 1200—2000 Fr. mit Wohnung. Realschulen zählte man 1864 6 mit 17 Lehrern und ungefähr 250 Schülern, Mädchensekundarschulen 2 mit 2 Lehrerinnen und nahezu 30 Schülerinnen. Die Schulgelder waren sehr verschieden hoch. 1881 gab es 10 Realschulen, wovon 4 mit 2 und mehreren Lehrern und 363 Schülern und Schülerinnen. Die Kantonsschule hatte 1864 für ihre 58 Schüler 5 Hauptlehrer, die 1800—2000 Fr. Besoldung haben. Der Staat leistete im ganzen einen Jahresbeitrag von 2000 Fr.: 1879 von 3685 Fr. Das Kantonsschulgut belief sich auf 138 400 Fr. Die zinstragenden Fonds der verschiedenen öffentlichen Schulen, samt denen der 4 Waisenhäuser und 1 Rettungsanstalt, betrugen 1865 1 934 730 Fr. Der Staat verausgabte für die Schulen 1854 erst 2351 Fr., im Jahr 1864 ungefähr 10 000 (davon 4724 Fr. Stipendien an Seminaristen, und an die Lehreraltersklasse einen Aversalbeitrag von 500 Fr.) und von 1855 bis 1865 zusammen 97 520 Fr.; 1881 im ganzen 18300 Fr. Im gleichen Jahre betrugen die Ausgaben der Gemeinden 248 000 Fr., ihre Schulfonds, ausgenommen den der Kantonsschule, 2 548 000 Fr.

16) **Appenzell-Innerrhoden.** (159 qkm 12 841 E.) I. Geschichte des Schulwesens. Dieser kleine Bergkanton, ein stiller Winkel für Viehzucht und Alpenwirtschaft, ist nichts anderes als ein Stück Urschweiz, und wie diese ein Nachzügler hinter den anderen Kantonen. Der Kirchenverbesserung des 16. Jahrhunderts feind, dafür seiner Geistlichkeit unweigerlich unterthänig, verharrte der Innerrhodener in geistigem Stillstand. Mit scharfen Sinnen und lebendigem Mutterwitze begabt, blieb er ein schlichter, genügsamer Hirte, oder wurde höchstens der rüstige Handarbeiter seiner ge-

werbsamen und spekulativen Nachbarn. Diese verschafften sich im 17. und 18. Jahrhundert unter großen Opfern Volksschulen, ihm blieb ein solches Bedürfnis unbekannt. Auch von der Geistlichkeit und von den Bewohnern der Klöster geschah selten etwas für Schulbildung. So hören wir nun aus der früheren Geschichte des Landes wol von Militärkapitulationen, welche die Regierung mit Spanien z. B. abschloß, um die tapferen, aber armen Landeskinder dorthin in Dienste zu bringen, aber von irgend welchen Maßregeln zur Förderung der Gewerbsamkeit, oder von irgend einem vielbegehrten Lehrer im Flecken Appenzell verlautet keine Silbe. Stapfers Erziehungsrat vom Jahre 1798 drang nicht bis zum Alpstein hin, sondern bis zum Jahre 1813 mußte mit dem ersten Schritt zur Verbesserung des Schulwesens gewartet werden. In diesem Jahre nämlich legte der Pfarrer und bischöfliche Kommissar Manser, ein Mann, den des armen und geistig vernachlässigten Volkes jammerte, ein Beförderer der Bildung und aller nützlichen Anstalten, die ordnende Hand an die Schulen im Hauptorte, in anderen Gemeinden half er neue errichten und allenthalben drang er auf bessere Methoden. Leider war sein Nachfolger dem Schulwesen nicht gewogen. Die Obrigkeit dagegen zeigte von jetzt an mehr Trieb, dasselbe zu heben, obschon ihr zunächst Einsicht und fester Wille ebensosehr mangelten als Geld. Im J. 1829, nachdem das Regiment der bevorrechteten Familien beseitigt und eine neue Verfassung geschaffen war, nahm erstmals der Staat sich auch des Erziehungswesens an, und rief zur Leitung und Beaufsichtigung der Schulen, zur Prüfung der Kandidaten u. s. w. eine Schulkommission ins Leben. Dieselbe fand, daß etwa 1/3 der schulpflichtigen Kinder dem Unterricht gänzlich fern blieb, trotzdem die Schulzeit da und dort kaum 3 Monate währte. Weil aber der Staat für Ausbildung von Schullehrern ebensowenig zu thun vermochte als für ordentliche Bezahlung derselben, so schleppten sich die Schulen trotz der Schulordnungen von 1843 und 1858, welch letztere Absenzenverzeichnisse einführte, noch lange Jahrzehnte in armseligen Verhältnissen hin. 1859 wurden endlich Ortsschulkommissionen zustande gebracht und der Gedanke einheitlicher Lehrmittel gefaßt. Seither zeigte sich etwas mehr Interesse für das Schulwesen im Ländchen. Die Lehrerschaft, zum Teil sehr schwach vorgebildet, suchte, durch monatliche Konferenzen unterstützt, das Unentbehrlichste nachzuholen. Die Lehrmittel wurden verbessert, Repetierschulen da und dort eingeführt und im Flecken Appenzell eine Mädchenarbeitsschule, die erste in Innerrhoden, errichtet. Die Schulordnung von 1875 will obligatorische Lehrkurse und Widerholungsschulen ins Leben rufen, die Schulzeit erweitern, sowie auch durch Absenzenbußen helfen, daß doch etwelche Besserung komme. Einstweilen hat Innerrhoden in den 8 eidgenössischen Rekrutenprüfungen fünfmal den letzten Platz eingenommen. —

II. Gegenwärtige Verhältnisse. 1) Die Behörden. Die Schulkommission führt die Oberaufsicht, die Gemeindeschulkommission die örtliche Aufsicht. Der Ortsgeistliche hat in der letzteren den Vorsitz. Die Geistlichkeit hat überhaupt in allen Schulangelegenheiten die entscheidende Stimme, denn „die Jugenderziehung ist Sache des Staates und der Kirche," heißt es in der Verfassung, und „die Schule ist von der Kirche untrennbar", die Mehrzahl der weltlichen Ortsschulräte aber pflegt ihrer Pflicht nur in sehr geringem Maße nachzugehen.

2) Die Schulen, vom 6.—12. Jahre obligatorisch, sind Ganztag- und Halbtag-, Sommer- und Winterprimarschulen von 14—24 wöchentlichen Stunden, werden aber bei der gänzlichen Interesselosigkeit von alt und jung und der Lauheit der Behörden sehr mangelhaft besucht. Im Flecken Appenzell allein werden auch Realien in der Oberklasse getrieben, sowie auch dort seit 1875 eine Realschule besteht. Fortbildungsschulen, ebenfalls seit 1875 obligatorisch, gehen bis ins 18. Jahr und währen bei 4 Wochenstunden von November bis Februar.

3) Die Lehrer sind der Mehrzahl nach nicht seminaristisch gebildet, sondern durchs Schulhalten Lehrer geworden; für Widerholungs- und Fortbildungskurse wird der Staat jetzt Sorge tragen; zu wünschen ist, daß er auch für bessere Besoldung und bessere Schulinspektion sorge.

4) Statistische Angaben. Der Halbkanton zählte 1864, bei einer Bevölkerung von 12 000 Seelen 22 Primarschulen mit 18 Lehrern und 6 Lehrerinnen für 1506 Kinder. Schulhäuser waren es 16. Das Lehrereinkommen stieg von 210 Fr., welches Minimum auf 9 Stellen getroffen wird, bis 800 und 900 Fr. Die Gemeindeschulfonds beliefen sich auf 42 200 Fr., mehren sich aber kaum merkbar durch freiwillige Gaben und letztwillige Verfügungen u. s. w. Jährliche Staatsausgaben: 4000 Fr. an ärmere Schulen und 1000 Fr. an Stipendiaten. 1873 besaßen die Gemeinden 23 Schulen und einen Schulfonds von ca. 45 000 Fr.

17) S. Gallen. (2019 qkm. 210 491 E.) Quellen: Ildefons v. Arx, Geschichte des Kantons S. Gallen. 4 Bde. Otto Henne-Amrhyn, Geschichte des Kantons S. Gallen. 1863. Bernet, Verdienstvolle Männer der Stadt S. Gallen. 1830. E. A. Specht, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des 13. Jahrhunderts. 1885.

Der heutige Kanton S. Gallen, erst zu Anfang dieses Jahrhunderts aus den fremdartigsten Bestandteilen zusammengesetzt, zeigt dennoch überall wolgeordnete Verhältnisse. Neben ergiebigen Ackerbau stellt sich geschäftige Fabrikindustrie; stadtähnlich erscheinen viele Flecken und Dörfer und in hohem Grade wolthuend ist in denselben der Anblick der schönen Gemeinde- und Schulhäuser. Unter den Hauptbestandteilen dieses neuen Staates ist die alte stiftische Landschaft hervorzuheben, welche fast ein Jahrtausend lang unter der Herrschaft der Nachfolger des h. Gallus stand und deren Bewohner als eine gutmütige, ruhige, der Kirche sehr ergebene Bauernschaft bekannt sind. Sodann die Stadt S. Gallen selbst. 1452 war sie von der Klosterhoheit frei geworden und dafür ein der Eidgenossenschaft „zugewandter Ort," dessen Bürgerschaft Eifer für Handel und Industrie und weise Sparsamkeit entwickelte und dann mit Entschiedenheit die Reformation bei sich durchführte. Seit vielen Geschlechtern darf die Stadt wegen ihres Gemeingeistes neben die besten der Schweiz gestellt werden. Ferner das Toggenburg, von den Aebten von S. Gallen durch Kauf erworben und 300 Jahre lang durch Landvögte unterthänig erhalten. Letzteres wurde freilich dem ernsten, denkenden Toggenburger, der von jeher nicht bloß nach Erwerb, sondern auch nach Geltung rang, oft sehr schwer. Als vierter Hauptteil ist das Rheinthal anzusehen, welches ein noch weniger beneidenswertes Los hatte, insofern es von mehreren der „alten Orte" der Eidgenossenschaft zugleich beherrscht wurde. Seine Bewohner, zwar von Natur munter, waren jedoch, als sich der Kanton bildete, für geistiges Streben noch nicht gewonnen und ebensowenig vom Hauche des Gemeingeistes berührt. Diese und andere von Sargans bis Rapperswyl reichende Ländchen legte man 1803 zu einem politischen Ganzen zusammen. Bis jedoch die ehemaligen Unterthanen des Stifts und die der Landvögte sich mit den freien, streng reformierten Stadtbürgern in einem und demselben Hause zusammengewöhnten, brauchte es Zeit und waren schwere Kämpfe unvermeidlich. Indes die Wolthat der neuen bürgerlichen Ordnung und Freiheit zusammen mit dem Gefühl eidgenössischer Verbrüderung überwand die meisten Schwierigkeiten wie in politischen Dingen, so auch auf dem Boden der Schule. Denn hier ebenfalls werden wir altererbten Gegensätzen, teils in feindseliger Haltung, teils nach Ausgleichung und Versöhnung ringend, begegnen.

I. Geschichte des S. Gallenschen Schulwesens.

a) bis zur Helvetik. Das Kloster des h. Gallus war für die ganze Ostschweiz der früheste Mittelpunkt christlicher Erleuchtung und, seitdem das 8. Jahrhundert die Regel Benedikts eingeführt hatte, auch christlichen Unterrichts. Die Schule des Klosters wurde aber schon unter Abt Gozbert, 816—837, beim Neubau der klösterlichen Behausung, auch räumlich, in eine innere und äußere unterschieden. Jene, die scholæ interiores, zur Ausbildung der jungen, das Mönchsgewand tragenden Kanoniker bestimmt, lag innerhalb der Klausur; diese, außerhalb derselben gelegen, war zur Erziehung

von Weltgeistlichen und von adligen Jünglingen vorbehalten, daß sie darin religiöse Unterweisung empfangen und die weltlichen Wissenschaften treiben sollten. Weil beide durch mehrere Geschlechter hin in großer Blüte gestanden, ist es pflichtgemäß, hier der verdientesten Klosterpädagogen in dankbarer Verehrung zu gedenken. Zuerst des Thurgauers Iso, † 871, Vorstand und rühmlicher Lehrer der äußeren Schule. Dann Ratperts, eines Zürchers und ebenfalls Vorstand der äußeren Schule; von ihm steht geschrieben, daß er streng war in seinen Zuchtmitteln, aber doch wolwollend; das Schulamt war so sehr sein Leben, daß ihn auch Krankheit nicht davon losbringen konnte. Der bekannte Notker Balbulus, Vorstand der inneren Schule verschaffte dieser den größten Ruf. Tutilo, † 915, übertrug verschiedene Schulschriften ins Deutsche, „weil in der Muttersprache vom Schüler das schnell erfaßt werde, was er in einer fremden kaum oder doch nicht völlig begreifen könne." Als „der mildeste der Menschen" behandelte er seine Zöglinge mit Liebe; war ihnen Strenge nötig, wurden sie doch nicht geschlagen, und so hingen sie zeitlebens sehr an ihm. Nun nennen wir noch Notker Labeo, gleich geschickt im Lateinischen wie im Deutschen, die Ekkeharte und Gerald, † 956, ebenfalls bis ins Greisenalter im Schulamt verharrend, prosper doctrinis, prius asper disciplinis. Aus Freude über die im Kloster herrschende gute Zucht erhielten die Schüler schon 911 durch König Konrad 3 Ferientage zum Spielen. Später wurden Fleisch- und Weingenuß dazu gestiftet. Und wie fröhlich es an solchen schulfreien Tagen im Kloster zugieng, entnehmen wir aus Ekkehart IV. Vakanzlied: „Die Schulbücher thut man beiseite, nur die Fröhlichkeit regiert; die Schüler des Triviums und des Quadriviums gehen auf den Spielplatz und belustigen sich mit Ballschlagen und Pfeilschießen, mit Steinwurf, Wettlauf und Ringkampf." Vom Abte Gozbert an, unter Grimwald, den Bischöfen Salomon und Hartmann war die Schule so angesehen, daß ihre Lehrer nach Speier, Straßburg, Salzburg begehrt wurden und die S. Galler Lehrweise bis nach Lüttich drang. Nach Ekkehardts IV. Tod sank ihr Ruhm, und in der zweiten Hälfte des 11. Jahrhunderts erlosch er. Dem Reichtum, der sich innerhalb der Klostermauern gesammelt, folgten üble Verirrungen und diese, wie auch der Geist der Zeit, schadeten allmählich dem Glanze der benediktinischen Gelehrsamkeit und dem Rufe der Klosterschule in hohem Grade. Im 12. oder 13. Jahrhundert gaben sich die Mönche vorherrschend weltlichem Treiben und besonders dem Kriegsleben hin, den Unterricht der jungen Leute einem Magister oder rector puerorum überlassend, so daß weiter nichts mehr von großen Lehrern oder Gelehrten zu rühmen ist. Nur das sei noch erwähnt, daß im 15. Jahrhundert der Abt Ulrich Rösch ihr durch fremde Professoren aufhelfen, und sein Nachfolger gar auf Mariaberg bei Rorschach eine hohe Schule errichten wollte. Diese Bemühungen waren recht notwendig geworden. Seit lange nämlich hatten die Väter der Stadt S. Gallen darnach getrachtet, statt des klerikalen Instituts für sich eine eigene Schule zu gründen. Als nun die Bürgerschaft 1452 vom Abte sich losgerissen hatte, wurde letzteres Streben verwirklicht. Die städtische Lateinschule machte aber, wie es scheint, nicht unerhebliche Fortschritte, und daß sie der Bürgerschaft am Herzen lag, entnehmen wir auch aus der Stiftung des Schülerfestes, das 1509 zum erstenmal gefeiert wurde. Da waren auf dem Markte Tische gedeckt; süßes Hirsenmus wurde aufgetragen, samt Äpfeln, Nüssen und Wecken. Ueber 1000 Knaben (die Mädchen hatten damals noch keinen Schulunterricht) wurden so von der Stadt erfreut, und den Schluß des Festes bildete ein Umzug mit Pfeifen, Trommeln und Fähnlein. Die Entwickelung dieser Stadtschule bis ins 18. Jahrhundert hier weiter zu verfolgen, mag mit Rücksicht auf die schon einläßlich beschriebene im religionsverwandten Zürich unterlassen bleiben. Auch auf dem übrigen katholischen, speziell äbtischen Gebiete kam bis 1798 nichts bemerkenswertes vor. Die vielen zur Reformation übergegangenen Unterthanen in der Landschaft hatte zwar das Kloster mit Gewalt wider in die alte Kirche zurückgebracht; aber weder die Benediktiner noch die Franziskaner, Dominikaner und Kapuziner hatten sich mit dem eigentlichen Unterricht der Jugend sehr beeilt, so

eifrig auch da und dort die Kinder mit dem Katechismus bekannt oder in den kirchlichen Übungen geschickt gemacht wurden. Das höhere Unterrichtswesen der Geistlichkeit vollends hatte sich nur wenig gekräftigt. Mußten doch die jungen Benediktiner S. Gallens sich in Ingolstadt, Dillingen, Salzburg oder Freiburg und Luzern von den Jesuiten schulen lassen. So stund das gesamte katholische Schulwesen des jetzigen Kantons auf den schwächsten Füßen. Endlich im 18. Jahrhundert errichtete der väterlich gesinnte Fürstabt Beda, der die allgemeine Unwissenheit des Volkes nicht länger dulden konnte, Normalschulen und zwar in Rorschach, S. Fiden, Gossau, Wyl und andern Orten. Aber die Mehrzahl der Geistlichen innerhalb und außerhalb der Klöster trat nicht auf seine Seite; im Gegenteil, sie verdächtigten das Unternehmen als das eines Josephiners und Freidenkers, wiegelten das Volk durch „bethörende Lügen" gegen die „protestantische" Neuerung auf und mahnten sogar von den Kanzeln herab, doch ja bei den alten Schulen zu bleiben. Dies geschah 1783. Als sich aber das von seinen Beichtvätern gegängelte Volk sogar zu Thätlichkeiten hinreißen ließ, als sogar das fürstäbtliche Mandat gegen den Schultumult nichts ausrichtete, gab Beda die neuen Schulen auf. Selbst gegen seinen neuen Katechismus erhob sich die feindselige Geistlichkeit, die durchaus in der alten Weise den dürftigen Jugendunterricht forttreiben wollte; und doch unterschied sich dieser Katechismus von dem alten nur durch eine faßlichere Sprache und leichtere Darstellung. Auch das evangelische Volksschulwesen, besonders in Toggenburg, und im Rheinthal, sah um diese Zeit jämmerlich aus.

b) Von 1798—1831. Die neue Zeit für die Schulen brach hier mit dem Jahr 1800 an. Dasselbe brachte für den Kanton Sentis, der S. Gallen und Appenzell in sich faßte, den Stapferschen Erziehungsrat und zwar einen für beide Konfessionen gemeinsamen. Männer wie der katholische Pfarrer Blattmann, der evangelische Pfarrer Steinmüller, der Geschichtsschreiber Hartmann u. a. ließen es zwar, die Erziehungsräte vieler alten Kantone übertreffend, und der S. Gallenschen Geistlichkeit zum Erstaunen, an Eifer und Ausdauer nicht fehlen, um das gesamte Volksschulwesen aus seinem größtenteils erbärmlichen Zustande herauszuziehen. Aber hier wurden sie durch Lauheit, dort durch Mistrauen, überall durch die Ungunst der erregten Zeit auf jedem ihrer Schritte gehemmt. Als jedoch durch die Mediationsakte 1803 der jetzige Kanton S. Gallen zustande kam, nahm die neue Regierung sogleich das Erziehungswesen als staatliche Angelegenheit zu handen und richtete eine paritätische Leitung desselben ein. Bald brach dieser neue Geist im Volke sich weiter Bahn: das tausendjährige Benediktinerstift wurde vollends zu den Toten gelegt, sein großes Vermögen vom Staate eingezogen und zum Teil für das katholische Unterrichtswesen nutzbringend gemacht. Dem gemeinsamen Erziehungsrat, vom Staate mit Mitgliedern aus allen Bezirken beschickt, lag glücklicherweise seine Aufgabe sehr am Herzen. Die Räte besorgten selber das Inspektorat in ihren Bezirken, Lehrerkonferenzen wurden eingerichtet, Gemeindeschulräte aufgestellt, die Unterrichtszeit der Volksschule verlängert, kurz, man suchte die Schulen kräftig zu heben, aber vornehmlich auch die Lehrer. Hatte noch wenige Jahre zuvor der Schulmeister am Neujahr vor jeglichem Hause seiner Gemeinde einen Wunsch zu singen, weil Almosen seinen elenden Lohn erhöhen mußten, hatte er von jedem Schüler seinen wöchentlichen Schulbatzen oder Schulgroschen selber einzufordern und die ausgebliebenen Tage sich abziehen zu lassen, auch jährlich um Erhaltung auf seiner Stelle in öffentlicher Kirchgemeinde zu bitten, so hob die Staatsbehörde nun diese und andere üblen Gewohnheiten auf, setzte für 5 Monate Alltagsschule und die übrige Zeit Repetierschule ein Minimum von 145 Fr. 85 C. fest, enthob den Lehrer während der Schulhaltezeit aller Frohn- und Militärdienste u. s. w. Ihr Eifer gefiel jedoch nicht allen Leuten, rief sogar die S. Gallenschen Anhänger Roms zur Gegenwehr auf, und die Machtfrage trat mit einemmal wider mit ihrem ganzen Gewicht unter dem Klerus auf. Die katholische Schule dürfe nicht aus der Hand der Kirche genommen, am wenigsten von der evangelischen mit fortgezogen werden. Die paritätische Schulbehörde lahm zu legen,

im Kanton durchweg konfessionelle Trennung herbeizuführen, das katholische Schulwesen beim Klerus in Sicherheit zu bringen und mit dem beträchtlichen „katholischen Vermögen" den kirchlichen Einfluß geltend zu machen, das waren die Ziele, nach welchen die S. Gallenschen Ultramontanen von nun zu streben hatten. Als daher die Regierung 1808 die Errichtung eines gemeinsamen Kantonallyceums beantragte, sorgten sie bestens dafür, daß es nicht durchgebracht werden konnte. Dagegen riefen sie 1809 ein katholisches Gymnasium ins Leben, 1813 den katholischen Administrationsrat, die Kantonsverfassung von 1814 endlich brachte eine vollständige Trennung des Schulwesens nach den beiden Konfessionen, so jedoch, daß dem Staate die Oberaufsicht vorbehalten blieb. Nunmehr erhielt das katholische Gymnasium den Zuschnitt eines geistlichen Seminars, die aufkeimende Denkschule im Volksunterricht wurde beseitigt und die klerikale Leitung allmählich so wirksam, daß das Schulwesen der Katholiken, obschon durch reichlichere öffentliche Mittel getragen, im Laufe der Restaurationszeit von dem der Evangelischen immer mehr in den Schatten gestellt wurde.

c) Von 1831 an. Der Sieg der Demokratie über die alten Parteien versäumte nicht, auch in S. Gallen eine Neugestaltung des Schulwesens herbeizuführen. Die getrennten Verwaltungen zwar ließ man fortbestehen, aber innerhalb derselben sorgten die Führer der neuen Richtung mit größter Anstrengung für Hebung des Schulwesens. Zunächst widmeten Hungerbühler, Weder, Henne und die andern Mitglieder des katholischen, Erziehungsrats von 1833 ihre Einsicht und Thatkraft dem katholischen Gymnasium. Nachdem daraus der römische Geist vertrieben war und Dr. Federer, ein hochgebildeter Geistlicher, die Leitung übernommen hatte, organisierten sie 1834 auch das übrige Schulwesen in liberalem Sinne. Alle Schulen wurden visitiert und die Primarschulfonds durch Verabreichung von 250 000 fl. aus dem katholischen Vermögen gegründet oder gemehrt. Dadurch wollte man alle Schulen unentgeltlich und dann obligatorisch machen, aber besonders auch für bessere Löhne bessere Lehrer in den Schulstand ziehen. Je förderlicher sich indes diese Mittel anließen, desto rühriger zeigten sich auch wider die rückwärts drängenden Ultramontanen an ihrem Werke; und hatten bisher alle liberalen Maßregeln der ultramontanen Minderheit in den Räten abgerungen werden müssen, so hofften sie, dieselbe durch die nächsten Volkswahlen geradezu gänzlich vereiteln zu können. Zu dem Ende benützten sie die Fehler der herrschenden Liberalen, besonders den Fortschrittseifer mancher Lehrer, der gelegentlich zum überstürzenden heftigen Radikalismus wurde, desgleichen das Auftreten des katholischen Erziehungsrats zu Gunsten eines paritätischen Lehrerseminars, geflissentlich dazu, der großen Masse die drohende Religionsgefahr wirksam vorzustellen. So gewannen die Ultramontanen 1839 in der That eine gewichtige Mehrheit, übernahmen sofort die Regierung und führten unverweilt Schlag um Schlag gegen die seit 7 Jahren bestehende freisinnige Schulorganisation. Das katholische Kantonalschulinspektorat wurde aufgehoben, der Eifer für den Primarunterricht gedämpft, der Erziehungsrat 1841 aus 5 Priestern und 2 Laien zusammengesetzt und „die Metropolis des Unglaubens, der Akatholicität", das katholische Gymnasium, von Grund aus umgewandelt. Die Professoren Borberg, Henne, Hattemer wurden gleich bösen Geistern ausgetrieben, der edle Rektor Federer jedoch noch einige Jahre geschont. Mit dem Geiste wissenschaftlichen Strebens, welches die Anstalt in den Augen der Schweiz so hochgestellt hatte, gieng es nun rasch zu Ende; freilich auch mit dem Andrange der Schüler. Die wenigeren konnten aber um so untadeliger in klerikalem Sinne erzogen werden, um dereinst brauchbare Werkzeuge der Partei abzugeben; die konfessionellen Kämpfe sollten nämlich den Kanton und sein Schulwesen noch lange nicht zur friedlichen Ausgestaltung kommen lassen. In den andern Schulen kam man jedoch nicht so leicht und so rasch rückwärts, als die Partei gehofft. Es zeigte sich, daß den Gemeinden die neue Volksschule hier, wie in Zürich, wert geworden war, daß im katholischen Volke S. Gallens selbst allmählich einiger Sinn für bessere Schulen erwachte und daß man besonders die Tüchtigkeit der jüngeren Lehrer schätzte. Obschon nun 1847 noch das S. Gallensche Bis-

tum errichtet und darin im Nordosten der Schweiz ein neuer Mittelpunkt für die ultramontanen Bestrebungen gewonnen wurde, so mußte doch von tiefer einschneidenden Änderungen auf dem Boden der Volksschule Umgang genommen werden. Aber die liberale Partei blieb jetzt ebenfalls den herrschenden Klerikalen stets auf den Fersen und gab ihr Streben, das Schulwesen wider unter die paritätische Oberleitung des Staats zu bringen, nicht auf. 1855 fielen die Wahlen in die Räte ganz zu Gunsten der Liberalen aus, und da auch die politische Bildung des Volkes Fortschritte gemacht hatte, so wurde den 16. Juni desselben Jahres, trotz der Bemühungen der Bischöflichen, das wichtige konfessionelle Gesetz angenommen, das jede der beiden Konfessionen in Kirche und Schule autonom erklärt, dem Staate jedoch die Überwachung und Genehmigung vorbehält und auch die Gründung gemeinsamer Lehranstalten gestattet. Diese Versöhnungsthat, die Grundlage für weitere Verständigung, bahnte den Liberalen sogleich den Weg zur Erreichung eines längst ersehnten Zieles, einer gemeinsamen paritätischen Kantonsschule. Im Nov. 1856 eröffnete man dieselbe, nach Abwehr aller Gegenbemühungen des Bischofs, der Landkapitel und all jener Leute, denen die priesterlichen Interessen höher standen als die Versöhnung des Landes. Das Gymnasium zählte beim Beginne des Schuljahres unter seinen 57 Schülern 38 katholische, die Industrieschule unter 101 deren 50 und das Schullehrerseminar unter 39 deren 30. Ein neues Schulleben fieng wider an und in gehobener brüderlicher Stimmung feierten die Katholiken mit den Reformierten, die Bürger mit den Niedergelassenen, 1857 das gemeinsame Jugendfest in S. Gallen. Die Ultramontanen setzten indes ihre Angriffe fort, und in der Schrift: „Die Lage der katholischen Kirche unter der Herrschaft des Staatskirchenrechts" verlangte der Bischof vom Großen Rat geradezu Revision des konfessionellen Gesetzes, Aufhebung aller gemischten Schul- und Lehranstalten. Zunächst wies die Regierung das Begehren ab, da es sich um Schulen für reifere Zöglinge handle und kein wirkliches Recht der Kirche geschmälert werde; und als die Eiferer im Mai 1859 nach ihrem Wahlsieg die Übereinkunft lösen wollten, welche 1856 der katholische Administrationsrat, der evangelische Kantonserziehungsrat und die Erziehungsbehörden der Stadt S. Gallen wegen der Kantonsschule geschlossen, gelang ihnen auch das nicht. Nun suchte man auf dem Wege einer Verfassungsrevision dem Staate das Erziehungswesen zu entziehen und es den Konfessionen anheimzugeben. Dann hätte allerdings die katholische Kirche ganz frei schalten können und von etwaigen höheren Bildungsanstalten des Staates nichts befürchten müssen; das Volk aber sah mehr und mehr den Vorspiegelungen auf den Grund, ahnte die ihm drohende Umstrickung durch die einseitige Herrschaft der Geistlichkeit und verwarf am Pfingstmontag 1860 diesen Verfassungsentwurf. Dafür nahm es im Nov. 1861 mit 27191 Stimmen gegen 984 einen andern an, ein Werk aufrichtiger Verständigung und brüderlicher Verträglichkeit, das der fast 30jährigen Entzweiung ein Ziel setzte und besonders auch dem Schulwesen den Frieden brachte. Dem Staate wird darin die Aufsicht, Leitung und Hebung des öffentlichen Erziehungswesens, sowie die Errichtung einer höheren Kantonallehranstalt aufgetragen, die Primar- und Realschulen bestehen konfessionell fort, die Wahl des paritätischen Erziehungsrates kommt der Regierung zu, die der Religionslehrer den kirchlichen Behörden. Ein Erziehungsdepartement trat ins Leben und am 8. Mai 1862 erschien ein Gesetz über das Erziehungswesen. Es ist selbstverständlich, daß in diesem langen Kampf, den die liberalen Katholiken mit den Römischgesinnten um den Besitz der Schule geführt, die innere Entwickelung derselben unter dem ewigen Hin- und Herzerren zwischen den politischen Parteien viel gelitten hat. Doch können wir diese Störungen hier nicht im einzelnen zur Sprache bringen. In Bezug auf das evangelische Schulwesen von 1831—1862 ist zu sagen, daß es glücklicherweise Parteikämpfen fremd blieb und einer ruhigen, aber langsamen Fortentwickelung sich erfreute. 1840 freilich waren unter seinen 149 Schulen erst 34 ganzjährige und die Musterkarte ihrer Schulbücher war höchst traurig. Doch auch die evangelischen Gemeinden scheuten keine Opfer

und beide Teile, auf den Grundlagen von 1862 weiter bauend, dankten der Regierung, daß sie 1863 für ein gemeinsames Lehrerseminar besorgt war und stimmten zu, als 1876 die Besoldungsverhältnisse der Primarlehrer neu geordnet wurden. Bis jetzt hat der Kanton in den Rekrutenprüfungen den Durchschnitt 12 erreicht. —

II. Gegenwärtiger Stand. 1) Behörden. Der Regierungsrat hat die Oberleitung, gebraucht aber den von ihm gewählten Erziehungsrat als Vollziehungsorgan. Derselbe besteht aus 1 Regierungsrat als Vorsitzenden, 6 katholischen und 5 evangelischen Mitgliedern. Den Primar- und Sekundarschulen jedes Verwaltungsbezirks sind die Bezirksschulräte vorgesetzt, Kollegien von 3—5 Mitgliedern. Unter den 63 Mitgliedern des Jahres 1867 zählte man 25 Geistliche und 13 ehemalige Lehrer. Sonst giebt es noch Ortsschulräte und Realschulräte. Während jene nicht selten ihrem Amte teils nicht gewachsen, teils nicht zugethan sind, wird dem Eifer und der Thätigkeit der letzteren reiche Anerkennung gezollt. 2) Die Schulen. a) Die Primarschule ist fast ausnahmslos konfessionell, was der Sache und den thatsächlichen Verhältnissen am besten entspricht. Als Alltagsschule geht sie vom 6.—13., als Ergänzungsschule bis zum vollendeten 15. Jahr. Jene ist, den sehr ungleichen Bedürfnissen entsprechend, entweder Jahrschule oder $^3/_4$- oder $^1/_2$-, oder teilweise, oder Halbtags- oder geteilte Jahrschule. Sie unterscheidet 7 Jahreskurse, die am einen Orte alle gleichzeitig, an anderen in Abteilungen unterrichtet werden, so jedoch, daß der niedrigste Kurs gesetzlich 18, der höchste 27 Wochenstunden erhält. Religion, Deutsch, Rechnen und Singen kommen in allen 7 Kursen vor, Zeichnen, Formenlehre und Realien nur in den oberen und nur in diesen Fächern lassen die Leistungen ziemlich viel zu wünschen. Die Ergänzungsschule mit ihren 2 halben Tagen in der Woche taugt wie fast überall so auch hier selten etwas und es bleibt der zu frühe Austritt aus der Alltagsschule höchst beklagenswert. Soll der Volksbildung in Wahrheit aufgeholfen werden, so muß S. Gallen, wie Zürich, Basel u. a. diese brennende Frage im Sinne einer Verlängerung der Alltagsschule lösen. Die Arbeitsschule (nicht selten noch stiefmütterlich behandelt, woher auch der Mangel an tüchtigen Lehrkräften) muß bis ins 15. Jahr besucht werden und wöchentlich mindestens $^1/_2$ Tag dauern. b) Die Realschulen, erweiterte Primarschulen mit Französisch, nehmen mit dem 12. Jahre auf, sind meistens 2kursig mit 29—35 Wochenstunden und muten durchweg der Kraft eines Lehrers zu viel zu. Nicht selten wird zudem mit den Lehrfächern experimentiert, der Lehrplan überschritten, oder die Schwierigkeit eines guten Realunterrichts verkannt. c) Die Kantonsschule besteht aus dem Gymnasium und der Industrieschule. Jenes, an den 6. Kurs der Primarschule anschließend, zählt 7 Klassen, ist tüchtig geleitet, mit Lehrkräften reich ausgestattet und fördert gediegene humanistische Bildung, so daß es mit Zürich sich wol vergleichen darf. Zu bemerken ist, daß es in Kl. I das Latein, in II das Französische und in III das Griechische beginnt, sowie daß Zeichnen, Singen, Turnen und Waffenübungen durch alle Klassen gehen. Die Industrieschule, den vollständigen Besuch einer Realschule voraussetzend, gliedert sich in eine technische Abteilung mit 4, und eine Handelsabteilung mit 3 Jahreskursen. Von fremden Sprachen treibt jene außer Französisch noch Englisch und Italienisch, diese sogar noch Spanisch. Rühmliche Erwähnung verdient es, daß die Kantonsschüler eine Krankenkasse haben, um erkrankten ärmeren Mitschülern Unterstützung zu reichen. Dieselbe besaß 1867 4950 Fr.

3) Die Lehrer. Seit 1864 werden sie auf Mariaberg bei Rorschach, wol dem schönstgelegenen schweizerischen Seminar, gebildet. Diese Unterrichts- und Erziehungsanstalt, unter einer besonderen Aufsichtskommission stehend, fordert vom Eintretenden die Kenntnisse einer zweikursigen Realschule und gewährt in ihren 3 Kursen die weiter erforderliche, allgemein wissenschaftliche, aber vornehmlich die praktische Berufsbildung, weshalb auch Übungen in der Musterschule auftreten. Das Seminar, das mit Recht entschieden am Konviktsystem festhält, wird wegen seiner Tüchtigkeit von andern

Kantonen vielfach benützt. Auch seine Widerholungskurse gelten als sehr nützlich. Der Primarlehrer wird anstellungsfähig, wenn er sich durch eine Staatsprüfung das Wahlfähigkeitszeugnis erworben hat. Die Schulgemeinde oder wol auch der Schulrat erwählen ihn. Seine Verpflichtung lautet auf 33 Wochenstunden. Er kann nicht Mitglied des Schulrats sein, ist aber beizuziehen, wenn Fragen des Unterrichts und des inneren Organismus der Schule zur Behandlung kommen. Für die Ausbildung zum Reallehrer ist seit 1867 an der Kantonsschule in geeigneter Weise Vorkehrung getroffen. Die zu diesem Zweck erforderlichen Hauptfächer sind Deutsch, Französisch und Mathematik; in zweiter Linie Naturwissenschaften und Zeichnen. Zur wissenschaftlichen und pädagogischen Fortbildung der Lehrer eines Bezirks verlangt das Gesetz jährlich 8—10 Spezialkonferenzen. Diese erstatten Bericht an die Bezirkskonferenzen, die jährlich zweimal stattfinden und zu der alle Primar- und Reallehrer des Bezirks verpflichtet sind. Diese wählen die Abgeordneten an die Kantonalkonferenz, die alle zwei Jahre einmal zusammentritt, eine Abordnung des Erziehungsrates bei sich sieht und alle wichtigen Schulfragen beratet und begutachtet, eine Organisation, die dem Konferenzwesen des Kantons zu neuer Regsamkeit verholfen hat. — Ordenslehrschwestern, durch die Schulordnung von der öffentlichen Primarschule ausgeschlossen, dürfen seit Februar 1867 nicht mehr angestellt werden.

4) Statistische Angaben. Im Jahr 1867 zählte man im Kanton bei 181 000 Einwohnern 405 Primarschulen, davon 36 Prozent Halbjahrschulen, besucht von 23 055 Alltags- und 3997 Ergänzungsschülern. 1880 waren in 216 Schulgemeinden 467 Primarschulen, wovon 74 noch halbjährig, für 26 179 Primarschüler, 4660 Ergänzungsschüler und 9982 Arbeitsschülerinnen und 85 Fortbildungsschulen mit 1927 Schülern. Daran waren 442 Primarlehrer und 17 Lehrerinnen (darunter 3 Schwestern und 6 Klosterfrauen) thätig. In den Arbeitsschulen waren 8381 Schülerinnen. Das Minimum des Lehrereinkommens betrug von 1863 ab an der Halbjahrschule 400 Fr., an der Jahresschule 800, an vielen Orten noch freie Wohnung; 1867 genossen aber 109 Schulstellen einen höheren direkten Gehalt als das Gesetz vorschrieb. Jahresbeitrag des Staats an die Lehrerbesoldungen war 20 000 Fr. — In die katholische Lehrerpensionskasse gab der Staat jährlich 1500 Fr., in die evangelische 1000 Fr.; das Vermögen der letzteren betrug 1866 54 500 Fr., das der ersteren 34 579 Fr. Direkte Primarschulfonds im J. 1867 4465 597 Fr. Im nämlichen Jahre bestanden 30 Realschulen (darunter 2 für Mädchen und von Klosterfrauen gehalten) mit 962 Knaben und 361 Mädchen und ungefähr 65 Hauptlehrerstellen. (Verhältnis der männlichen Lehrkräfte zu den weiblichen = 4 : 1.) 1880 gab es 34 Realschulen mit 1507 Schülern, darunter 588 Mädchen und 64 Reallehrern und 12 Lehrerinnen. Von den Reallehrergehalten waren 3 unter 1600 Fr., nur 6 betrugen 1600, alle übrigen mehr; Jahresbeitrag des Staats 9000 Fr. Die Realschulfonds, Eigentum der Gemeinden oder von Privatvereinen, 2 399904 Fr. Die Kantonsschule zählte 95 Gymnasiasten, 66 Schüler in der technischen und 65 in der Handelsabteilung. Die Kosten der Anstalt beliefen sich auf 84800 Fr. Im Seminar waren 36 katholische und 25 evangelische Zöglinge, darunter 48 mit Stipendien im Betrag von 8000 Fr. Die Gesamtausgaben kamen auf 38 900 Fr. Für das ganze öffentliche Schul- und Erziehungswesen wurden 1867 im Kanton ausgegeben von

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| a) den Primarschulgemeinden | 540 900 Fr., | darunter | 327 940 Fr. | Lehrergehalte; |
| b) den Realschulgemeinden | 172 560 Fr., | „ | 118 240 Fr. | „ |
| c) dem Staate | 193 640 Fr., | „ | 84 200 Fr. | „ |
| Gesamtausgaben: | 907 100 Fr., | darunter | 530 380 Fr. | Lehrergehalte. |

1880 verausgabte der Staat an die Primarschulen 73200 Fr., an die Realschulen 16000 Fr., für Schulhäuser 31400 Fr.; Staat und Gemeinden leisteten zusammen für das Primarschulwesen 2527500 Fr. Die Primarschulgemeinden besaßen aber ein Vermögen von mehr als 12 Millionen Fr. und die Realschulkassen von 2 Millionen.

18) **Graubünden**. (7183 qkm, 94991 E.) Quellen: Bündnerisches Monatsblatt 1862 (Bericht von Largiadèr). Geschichte der bündnerischen evangelischen Kantonsschule in 2 Programmen von Prof. Kaiser. 1858. 1861.

I. Aus dem früheren Erziehungswesen. Die Hindernisse einer gedeihlichen Schulentwickelung, welche bei den Bergkantonen der Urschweiz sich geltend machen, treten hier alle auch auf: abgeschlossene Lage, erschwerter materieller und geistiger Verkehr, engbegrenzter Gesichtskreis, seltener Einblick in anders gestaltete Lebensverhältnisse, sehr beschränkter Feldbau, geringe Vermögensverhältnisse, kleine Dorfschaften, vielfach zerstreute Wohnplätze und fast volle politische Souveränetät der Gemeinden. Aber zu diesen Hemmnissen der Bodengestaltung und der staatlichen Formierung kommen in diesem großen Kanton noch zwei zum mindesten ebenso gewichtige aus der Sprache und der Konfession der Einwohner. Neben Deutsch und Italienisch wird auch das Romanische gesprochen, und zwar in zwei wesentlich verschiedenen Dialekten, so daß die Beschaffung gemeinsamer Lehrmittel überaus schwierig ist, abgesehen von der Religionsmischung, die in der bündnerischen Bevölkerung auf 5 Reformierte 4 Katholiken kommen läßt. Das Zusammenwirken all dieser ungünstigen Verhältnisse erklärt es nun hinlänglich, warum es sogar zu Anfang des 19. Jahrhunderts hier noch sehr traurig mit dem Schulwesen bestellt war, und zwar nicht bloß mit dem niederen. Da die Verfassung auch der obersten Behörde des Landes nicht das Recht gab, den Gemeinden die Errichtung von Schulen aufzuerlegen, so geschah von Staats- wie von Gemeinde wegen hierfür nichts. Um so höher sind deshalb die Verdienste jener zwei patriotischen Männer anzuschlagen, des Ulysses von Salis-Marschlins und des Pfarrers Martin Planta, welche 1761 ihr Philanthropin (erst in Haldenstein, dann in Marschlins, s. d. Art.) gründeten, das eines weitverbreiteten Rufes genoß, aber freilich 1777, bald nach Plantas Tode, wider einging. Ein späteres Institut in Reichenau erlag im J. 1798 der Ungunst der Zeiten. Schon früher war die lateinische Schule der Stadt Chur, wol seit Aufhebung der Klöster bestehend, zu ende gegangen und hatte man somit nur noch das Collegium philosophicum, das in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts von Dr. Abys in Chur gestiftet und für beide Konfessionen bestimmt worden war. Wie mangelhaft nun auch zu Ende des 18. Jahrhunderts die Einrichtung dieser Anstalt war, die eigentlich angehenden Theologen die notdürftige Bildung zu geben pflegte, so muß man doch anerkennen, daß sie jedenfalls zu dieser Zeit das Beste und Meiste für höhere Bildung im Lande that. Das Bedürfnis weiterer und besserer Schulen wurde aber allmählich ein schreiendes und schon 1794 unter dem Lärme des Krieges und im Sturme der Parteiung empfahl die Standesversammlung, eine allgemeine Landesschule einzurichten. Als die Ruhe wider gewonnen war und so viel Zerrüttung und Verwilderung zu Tage trat, kam es aufs lebendigste zum Bewußtsein, daß dem Kanton vor allem Bildung des Volkes not thue und diese Wolthat dem heranwachsenden Geschlechte nicht länger vorenthalten werden könne. 1803 wurde daher von Prof. Peter Saluz ein Vorschlag zu einem Gymnasium ausgearbeitet und, obschon das corpus catholicum das Unternehmen gerne verschoben hätte, und 1804 schließlich erklärte, auf Befehl der geistlichen Oberen an keiner gemeinsamen Schule teilnehmen zu dürfen, solches den 1. Mai 1804 mit 27 Schülern eröffnet. Die Realien und neueren Sprachen fanden darin große Berücksichtigung, und auch auf Ausbildung von tüchtigen Schullehrern richtete man sein Augenmerk. Die Stifter, ersten Direktoren und hochverdienten Wolthäter dieser evangelischen Kantonsschule waren, neben Peter Saluz, der Arzt Dr. M. Rascher und J. U. von Salis-Seewis. Aus den 2 anfänglichen Klassen wurden bald mehr,

ebenso konnten 1810 die Schüler nach ihren Studienbedürfnissen in 3 Abteilungen gebracht werden, 1811 kam ein eigenes Gebäude zu Stande, 1814 übernahm Prof. Hold, ein Schüler F. A. Wolfs und eine ebenso kräftige als anziehende Persönlichkeit, die Direktion, und von da an bis 1819 besorgte J. C. von Orelli, der vormalige reformierte Pfarrer in Bergamo, den italienischen Unterricht, jener Mann, der mit seinem durchaus idealen Wesen die Jugend unwiderstehlich an sich zu fesseln pflegte. 1820 hatte die Anstalt die ersten Lehramtszöglinge, 1823 erschien der erste Teil der Kantonsschulordnung, später die der Stipendien. So blieb die Kantonsschule bis 1830 Gymnasium, Realschule und Seminar, hatte nur langsam reichlichere Geldunterstützungen zu genießen, stand aber doch in gesegneter Wirksamkeit. Von da an wurde zwar emsiger an ihrer inneren Ausgestaltung gearbeitet, doch trat immer wider die altbeliebte Weise auf, statt systematisch zu organisieren, jedem sich gerade zeigenden Bedürfnisse vereinzelt zu entsprechen.

1838 trat ein Erziehungsrat ins Leben, leider mit sehr wenig Vollmachten; 1844 eine beiden Konfessionen gemeinsame Erziehungsbehörde, natürlich nur für die wissenschaftliche und bürgerliche Erziehung; von da an jedoch erfolgten erneute Anläufe in der evangelischen Kantonsschule, die Anstalt in ihren 3 Bestandteilen zeitgemäß zu reformieren. Diese Reform wurde 1846 nach 42jährigem Bestehen vollzogen.

Werfen wir nun auch einen Blick auf die katholische Kantonsschule. So hieß man nämlich die lateinische Schule, welche das corpus catholicum 1807 mit dem bischöflichen Priesterseminar in S. Luzi bei Chur verbunden hatte. 1811 schon nahm der dazugehörige Schulrat seine Entlassung, weil es ihm vom bischöflichen Ordinariat unmöglich gemacht wurde, die Schule für das katholische Bünden zweckmäßig einzurichten. Es sollte nach des Schulrats Ansicht eine Schule der Katholiken Bündens sein, nach des Bischofs Ansicht „seine Schule für die Katholiken," d. h. die fürstbischöfliche Seminardirektion bildete die katholische Kantonsschule in S. Luzi mit Entschiedenheit im Sinne eines Knabenseminars aus. Die katholischen Stände erhoben zahllose Vorstellungen, Beschwerden und Bitten, jedoch ohne Berücksichtigung oder Nachgiebigkeit zu vermerken. So verharrten sie in bewundernswerter Geduld, bis solche 1832 brach und die Gemeinden die Errichtung einer katholischen Kantonsschule mit Lehrerseminar im Benediktinerkloster Disentis beschlossen. Trotz aller Schwierigkeiten von seiten der Landesgeistlichkeit kam sie zustande und blühte unter der tüchtigen Leitung des Abtes in ihren 4 Abteilungen (Vorbereitungsklasse, Gymnasium, Realschule, Schullehrerseminar) sichtlich auf. Aber eben wegen ihrer Beliebtheit beim katholischen Volke und weil sie dort im Sinne der katholischen Standeshäupter organisiert worden war, wurde von klerikaler Seite fortwährend an ihrer Zurückverlegung nach S. Luzi gearbeitet und vom Bischof mit dem katholischen Großen Rat eine Konvention in diesem Sinne geschlossen. Nachdem sie 1842 wirklich wider in S. Luzi eingerichtet war, erklärte jedoch der Bischof, die Anstalt entbehre seiner Gutheißung und des kirchlichen Charakters, wenn sie nicht eine bischöfliche werde; sie müsse unter dem entscheidenden geistlichen Einflusse stehen, die Professoren lauter Geistliche sein, die im Konvikte wohnen und nicht über 600 fl. Gehalt haben. Dies alles müsse er verlangen vermöge seiner oberhirtlichen Pflichten und Befugnisse und der allgemeinen kanonischen Rechte. 1844 antwortete man darauf mit einem gemeinsamen, paritätischen Erziehungsrat, aber die katholische Kantonsschule schwebte doch in bedrängtester Lage zwischen Bischof und Staatsregierung. So hatte also das arme Land die Kosten für 2 Kantonsschulen zu tragen. Und doch hatten beide so viele gemeinschaftliche Bedürfnisse und sollten schon die Schüler beider Konfessionen als Glieder eines und desselben Volkes sich vertragen lernen! Je mehr indessen der Grundsatz weiter durchdrang, der den gemeinschaftlichen Erziehungsrat ins Leben gerufen hatte, daß die Schule nämlich Staatssache sei, und je hartnäckiger die katholische Geistlichkeit die ausschließliche Leitung der Volkserziehung festzuhalten strebte, desto entschiedener

wollte der Staat seine Pflicht thun. Da zudem erklärt wurde, die höhere Geistlichkeit werde die getrennte katholische Kantonsschule dem Volke nie empfehlen, so lange sie unter einem paritätischen Erziehungsrate stehe, und daraus aufs neue zu entnehmen war, wie sie überhaupt jeder Schule feind sei, die nicht unter ausschließlich geistlicher Führung stehe, so beschloß der Große Rat im Juni 1850 geradezu die Vereinigung beider Kantonsschulen zu einer paritätischen. Der Bischof protestierte dagegen und riet eifrigst vom Besuch der neuen Anstalt ab, ließ auch einen Hirtenbrief von allen Kanzeln ablesen, und errichtete sofort in Disentis eine „rein katholische Schule" mit bester Unterstützung für ärmere fähige Jünglinge.

Kämpfte wegen der höheren Schulen die Regierung Graubündens mit der Kirche, so handelte es sich wegen der niederen Schulen um einen Kampf gegen die Souveränetät der Gemeinde. Zu Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts gab es noch keine bündnerische Volksschule, sondern nur vereinzelte Anstalten der Art in etlichen Gegenden, und auch diese waren nicht durch die Behörden ins Leben gerufen, sondern ähnlich wie in Basel und Glarus durch Privatvereine. In deutschen Thalschaften sah es da und dort verhältnismäßig leidlich aus, aber aus dem Engadin hören wir fast nur von schlechten Schulzuständen. Beinahe jeder Schüler hatte ein besonderes Lesebuch, sagt ein Bericht; sozusagen die ganze ladinische Litteratur: Bibel, Katechismus, Gebetbücher, theologische Streitschriften aus dem 17. Jahrhundert u. a. befanden sich in den Händen der Schuljugend. Die Regierung wollte um 1816 für die Verbesserung der Landschulen thätig sein, aber von katholischer Seite wurde auch im Elementarunterricht jedes Zusammenwirken mit den Evangelischen abgelehnt. Der evangelische Schulrat gieng nun allein ans Werk und bildete an der evangelischen Kantonsschule seine „Schulmeisterschule" aus, legte auch den Landgeistlichen ans Herz, der Volksschule sich entschieden und mit Rat und That zu widmen. Diese giengen darauf ein und die evangelische Synode zu Thusis stiftete zu dem Ende im Juni 1827 den evangelischen Schulverein, um auf dem Wege freier Vereinigung, durch gegenseitige Anregung und Hilfeleistung, dem darniederliegenden Schulwesen aufzuhelfen und dadurch die Jugenderziehung zu fördern. Über den ganzen reformierten Teil sich ausdehnend, zählte er bald über 300 Mitglieder, weckte den Sinn für die Volksschule, schaffte zweckmäßige deutsche, ladinische und italienische Schulbücher an, half den schlimmen Schullokalen auf, ermunterte die Gemeinden zur Erhöhung der Lehrergehalte, setzte Stipendien für Schulamtszöglinge aus u. s. w. Von 1833 an erhielt er aus der Standeskasse jährlich 500 fl., von 1838—1841 jährlich 1000 fl. 1832 trat der katholische Schulverein in derselben Weise auf, entdeckte aber gleichfalls den Hauptschaden in dem großen Mangel an tüchtigen Schullehrern. Der kantonale Erziehungsrat, 1838 entstanden, sollte sich zwar „mit der Hebung sämtlicher Volksschulen befassen", hatte aber keine Macht und kein Geld. Erst der gemeinsame Erziehungsrat von 1843 gelangte auf diesem Felde zu einiger Bedeutung. Während 1829 mehr als 50 Gemeinden gar keinen Schulfonds besaßen, zählte man 1860 unter 305 Schulgemeinden nur noch 2 oder 3 solche. Der Schulbesuch wurde geregelter, Schulhäuser und weibliche Arbeitsschulen entstanden in erheblicher Anzahl. 1852 wurde das Seminar in Chur gegründet, 1853 und 1859 eine wirksamere Organisation des Volksschulwesens geschaffen. Weil die Thätigkeit des Erziehungsrats überhaupt eine festere wurde, auch armen Gemeinden mit Geldmitteln beistehen konnte, durfte der evangelische Verein 1860 seine Auflösung beschließen. 1868 sodann ordnete die Regierung das Real- und das Fortbildungsschulwesen und seit 1873 reicht sie an alle Lehrer Dienstalterszulagen aus der Staatskasse. Bis jetzt hat die bündnerische Volksschule bei den Rekrutenprüfungen den Durchschnitt 14 erreicht, was befriedigen kann.

II. Gegenwärtige Verhältnisse. 1) Die Behörden. Der Erziehungsrat besteht aus 3 evangelischen und 2 katholischen Mitgliedern und überwacht das gesamte öffentliche und private Bildungswesen. Durch Schulinspektoren wird er vom

Gange des Schulwesens unterrichtet. Dem Gemeindeschulrat liegt die unmittelbare Leitung und Beaufsichtigung der Gemeindeschulen ob. 2) Die Schulen. a) Die Primarschule nimmt die 7jährigen Kinder auf, unterrichtet in den gewöhnlichen Volksschulfächern, doch meistens nur 5 Monate des Jahrs, und entläßt die Schüler nach zurückgelegtem 14. Jahre. Allmählich wird der Unterricht in manchen Fächern mehr methodisch. Sekundarschulen konnten lange keine errichtet werden, vornehmlich auch, weil die Sekundarlehrergehalte nicht flüssig wurden. b) Die Kantonsschule umfaßt das Gymnasium mit Kl. I—VII, die Realschule mit I—V und das Lehrerseminar mit II—V. In einem großen Teil der Fächer erhalten die Schüler derselben Klassen der 3 Abteilungen gemeinschaftlichen Unterricht. Von weiteren Schulen sind zu erwähnen: die Anstalt in Schiers, lange unter der vortrefflichen Leitung des Dekan Allemann stehend, welche Gymnasium, Realschule und Seminar in sich vereinigt und halb Privatsache ist; die Kreisschule in Maienfeld, eine gehobene Volksschule mit Realien und Zeichnen, und Gemeindeschöpfung, endlich das Collegio di S. Anna in Roveredo, eine von einer dortigen Stiftung unterhaltene Latein- und Realschule. 3) Die Lehrer. Mit dem vollendeten 14. Jahr nimmt das Seminar in Chur auf und führt seine Zöglinge, sehr viele mit Stipendien, $3^1/_2$ Jahre hindurch in der Weise, daß dieselbe den Unterricht in der Realschule genießen, daneben aber noch ihre weitere wissenschaftliche und berufliche Ausbildung erhalten. Die Anstalt hat einen Konvikt, eine Übungsschule und Repetierkurse für angestellte Lehrer. Neben dieser Staatsanstalt besteht seit 1839 die private in Schiers. Stipendiengenuß verpflichtet zu 8—10jährigem Gemeindeschuldienst im Kanton. Lehrer, welche auf Staatsbeiträge zu den Besoldungen Anspruch machen wollen, müssen sich einer Prüfung unterziehen, und erhalten dann Patent oder doch einen Admissionsschein. Im Schuljahr 1861—62 wirkten von 455 Lehrern an Gemeindeschulen noch 109 admittierte, also der großen Mehrzahl nach sehr schwache Kräfte, und 173 ohne Patent oder Admissionsschein, weil die Gemeinden eben anstellen, wen sie wollen; jedenfalls wurde mehr als die Hälfte der bündnerischen Schulen durch Lehrer versehen, die auf diesen Namen keinen Anspruch erheben können. Das Schulehalten war oft nur eine Art Nebenbeschäftigung, und fast die Hälfte der Seminaristen oder der Lehrer überhaupt pflegte den Schuldienst sobald als möglich wider zu verlassen. Das ist entschieden besser geworden, seitdem das Gehaltsminimum des Primarlehrers auf 340 Fr. gesetzt worden ist. — 4) Statistische Angaben. Graubünden zählte bei einer Bevölkerung von 91 000 Einwohnern im Jahre 1864 451 Primarlehrstellen, für 13 900 Kinder, so daß durchschnittlich 30—31 Kinder auf 1 Lehrer kommen. 36 Stellen wurden von Lehrerinnen versehen. Die meisten Schulen dauerten von November bis März, eine eigentliche Jahresschule fand sich nur in Chur. Die durchschnittliche Lehrerbesoldung betrug noch nicht 10 Fr. in der Woche, in welcher Schule gehalten wurde. An Mädchenarbeitsschulen, deren 140—150 bestehen, wurden vom Staat 1700 Fr. Beiträge gereicht. (Für Mädchenbildung bestehen einige Institute, doch sind sie meistens Privatanstalten.) 1880 bestanden 460 Primarschulen für 7480 Knaben und 7020 Mädchen mit 401 Lehrern und 59 Lehrerinnen. Von ihnen waren 294 patentiert, 121 admittiert, 45 ohne Papiere. Arbeitsschulen zählte man 203. Die 16 Realschulen hatten 20 Lehrer und wurden von 271 Knaben und 155 Mädchen besucht. Die Kantonsschule zählte 1864 schon 263 Schüler, nämlich 54 im Gymnasium, 140 in der Realschule, 52 im Seminar, 17 in der Präparandenklasse; 1880 dagegen 358 Schüler mit 30 Professoren; das Seminar gegen 100 Zöglinge. 1864 betrugen die Ausgaben des Staats für Seminar, Musterschule und Stipendien 22 300 Fr.; für Volksschulen (Inspektion, Lehrmittel, Gehaltszulagen, Prämien an Gemeinden für Schulhausbauten, Fondsvermehrungen u. s. w.) ungefähr 19 400 Fr.; für Arbeitsschulen a. a. 2100 Fr.; für die Kantonsschule etwa 45 000 Fr.; zusammen wol 90 000 Fr.; 1880 leistete er allein an Gehaltszulagen 60 480 Fr.

19) **Aargau.** (1405 qkm, 198645 E.) Quellen: Darſtellung des geſamten Schulweſens im Kanton Aargau. 1834. Die Kantonsſchule zu Aarau. 1835. Der Kanton Aargau von F. H. Bronner. 1844. Programm des aargauiſchen Lehrerſeminars in Wettingen von Direktor Kettiger. 1857. J. Müller, der Kanton Aargau; Zürich 1870.

I. Geſchichte des Unterrichtsweſens. Ebenfalls ein paritätiſcher Kanton und noch dazu aus ehemaligen Unterthanenländern zuſammengeſetzt (das eigentliche Aargau, Ergöuw, ſeit 1415 berniſch, die Grafſchaft Baden und das freie Amt unter den Landvögten von Zürich, Bern, Glarus ſtehend; das Frickthal bis 1802 öſterreichiſch). Er iſt in einer fruchtbaren Ebene gelegen, welche zwar im Ackerbau eine Hauptbeſchäftigung finden ließ, aber auch ſonſt den Arbeitsgeiſt entwickelte, und mit einer Hauptſtadt verſehen, die ſich ſchon frühe durch ihre Bildungsbeſtrebungen und ihren Gemeingeiſt auszeichnete. So iſt nun hier, in der Heimat der Stapfer, Rengger, J. G. Zimmermann, Rudolf Rauchenſtein und A. E. Frölich, Zſchokke, Frei-Heroſe, Welti nicht zu vergeſſen, auch im Erziehungsweſen keinerlei Schlaffheit oder Teilnahmloſigkeit, ſondern Sinn für Bildung und allgemeinen Fortſchritt und die Hauptſtadt geht einem großen Teil der Landſchaft, vornehmlich auch in Opferwilligkeit, nicht vergebens voran. Über das Schulweſen in früheſter Zeit iſt wenig genaues zu berichten. Die Reformation fand durch Bern und unter deſſen Schutz in den Städten Aarau, Brugg, Lenzburg, Zofingen Eingang und infolge davon geſtalteten die einen ihre lateiniſchen Schulen um, die andern gründeten ſolche neu. Eine berniſche Schulordnung führte im J. 1600 in ihnen die gleichen Lehrbücher ein und ſetzte Latein, Griechiſch, Katechismus, ſodann Hebräiſch, Rhetorik, Logik und das helvetiſche Glaubensbekenntnis als Unterrichtsfächer feſt. Bald regte ſichs außer in den Städten auch in einigen Dorfgemeinden für deutſche Schulen und die Herren in Bern bewilligten, daß dieſe den zu berufenden Schulmeiſtern aus den Erſparniſſen des Kirchenguts Beſoldungen anwieſen. Zunächſt errichteten ſie Winterſchulen für ein Vierteljahr, die von einem Kinde 3 Kurſe hindurch beſucht werden ſollten. In der allgemeinen Landſchulordnung von 1676 legte Bern allen Kirchengemeinden auf, für Schulen zu ſorgen, doch nur gottesfürchtige und tüchtige Männer zu Schulmeiſtern zu nehmen. In der von 1720 findet ſich faſt nichts neues, auch waren die Lehrer um jene Zeit ebenſo ſchlecht bezahlt als ungenügend gebildet. Später reichte Bern Beiträge zu Schulhausbauten, teilte auch Schulbücher aus, aber im ganzen ſah es im Landſchulweſen höchſt dürftig aus, Sommerſchulen waren ſehr ſelten, 100 — 150 Kinder fanden ſich Winters in enger Stube zuſammengedrängt und 25—30 fl. betrug der Schullohn. Weil es auch in den Lateinſchulen nicht glücklich gieng, und der Philanthropinismus faſt in der Luft lag, ſo entſtanden Privatanſtalten, in Zofingen die von Schnell (1772—1790), in Aarau die vorzügliche der beiden Brüder Rahn von 1782—1802, zu welcher Zeit ſie ſich mit der Kantonsſchule vereinigte, und zu Neuhof bei Birr die Unterrichts- und Arbeitsanſtalt Peſtalozzis für arme Kinder, die ſich großer Anerkennung in Baſel, Zürich und Winterthur erfreute. 1788 wurde das Kadettenkorps Aaraus durch einige angeſehene Bürger neu errichtet, 1798 brachte Selbſtändigkeit und beendete das Misvergnügen des Landes, welches von Berns ſtolzauftretendem Patriziat noch immer genährt worden war, doch erſt 1803 durch Napoleons Mediationsakte wurden die Teile geeinigt und der heutige Kanton geſchaffen.

Um aber „die Wunden zu heilen, die durch die erſten Stürme der helvetiſchen Staatsumwälzung und den darauf gefolgten Krieg dem Wolſtand des Landes geſchlagen worden," beſchloſſen gemeinnützige Männer Aaraus, eine Anſtalt für beſſere Erziehung ihrer Söhne zu gründen und errichteten 1801 auf eigene Koſten (die 109 Gründer trugen in den 6 erſten Jahren 41892 Fr. zuſammen) die Kantonsſchule. Mit friſchen Kräften und jugendlicher Begeiſterung arbeitete dieſelbe im Dienſte allgemeiner höherer Geiſtesbildung und wurde der Bürgerſchaft ſo herzlich lieb, daß dieſe in 3 Sammlungen 74000 Fr. für die Schule ſteuerte, und ſpäter Männer wie Karl Heroſe und

Oberst Hunziker noch große Legate stifteten. 1813 übernahm die Regierung die bisherige Privatanstalt mit dem angesammelten Kapitalfonds von 22000 Fr., gab ihr 1817 einen festeren Plan und der ganze Aargau sah mit Stolz, wie seine Kantonsschule überall in der Schweiz hochgeehrt wurde. Es vereinigte dieselbe aber auch eine Schar der trefflichsten Gelehrten und Schulmänner aus der Schweiz und aus Deutschland, vom hochverdienten Evers aus Hannover an, „dessen Name nie fehlen soll, wo man in Aarau der fortschreitenden Geisteskultur gedenkt," bis zum vortrefflichen Rudolf Rauchenstein, so daß diese allgemeine Anerkennung nicht verwunderlich ist.

In eben diesen Zeiten sorgte die Regierung auch für die Volksschule. Wie es in dieser bestellt war, kann man aus der Mitteilung entnehmen, daß im Jahr 1800 erst 8% der Lehrer selber rechnen konnten, und aus der andern über eine Prüfung von Lehramtskandidaten, in welcher man verlangte: eine Schriftprobe, Buchstabieren, Lesen und Erzählung des Gelesenen (die Examinanden blieben stumm); Rechnen, Notenlesen im Psalmbuch und Singen des 25. Psalms. Das Gesetz nun von 1805 schrieb eine Schule in jeder Gemeinde vor, Schulpflichtigkeit nach dem 6. Lebensjahr, führte Sommerschule und sonntägliche Repetierschule ein, bestellte den Pfarrer als Schulinspektor u. ä. Durch das Gesetz von 1822 wurde das Schuljahr auf 44 Wochen gesetzt, bestimmte man Bußen für Absenzen u. a. Außerdem geschah in dieser Zeit noch Manches für Bildung von Schullehrern durch Kurse von Pfeifer in Lenzburg, desgleichen von seiten des katholischen Pfarrers Brentano in Gonsingen durch seine Privatschule, bis man, ebenfalls 1822, in Aarau das Schullehrerseminar eröffnete. Bis 1834 stand dasselbe unter der ausgezeichneten Leitung von Nabholz, einem würdigen katholischen Geistlichen aus dem Großherzogtum Baden und erwies sich schon damals sehr erfolgreich für die aargauische Volksbildung. Zwar wurde diese durch die politische Umwälzung von 1830, in welcher man sich auch der alten, nicht mehr regimentsfähigen Geschlechter entledigte, und durch die errungene Volkssouveränetät nicht eben gefördert; dies geschah aber um so mehr durch das vortrefflich grundlegende Schulgesetz von 1835, sofern es alle Arten von Schulen in zweckmäßiger Weise gliederte, der Volksschule insonderheit Zeichnen, Naturkunde und weibliche Arbeiten als obligatorische Fächer zuführte und alle Faktoren des Erziehungswesens zu heilsamer Bethätigung anregte. Doch die Feinde der neuen Volksschule, die Gegner des demokratischen Princips und die in der Urschweiz arbeitenden Ultramontanen suchten auch in Aargau am Schlusse der dreißiger Jahre Unruhe zu stiften und verkündeten laut: das jetzige Schulwesen sei religionsgefährlich, und (nachdem die revidierte Staatsverfassung von der Mehrheit des Volks angenommen war) der Kanton müsse konfessionell gespalten werden. Im Freien Amt brach sodann ein Aufstand aus, den das Geld der höchst entarteten Klöster, Muri besonders, zu stande gebracht. Er wurde niedergeschlagen und der Große Rat nahm den 13. Januar 1841 den berühmten Antrag auf Aufhebung der Klöster, vom Seminardirektor Dr. Keller in Lenzburg gestellt, fast einstimmig an. Aus dem großen Vermögen der Klöster — es wurde auf 6 — 7 Millionen Franken geschätzt — erhielten die katholischen Gemeinden 1 Million zur Vergrößerung ihrer Schul- und Armengüter. Sowie aber aus diesem Kampfe mit den Ultramontanen die Sache des Fortschritts siegreich hervorgieng, so strebten jetzt, ohne durch politische Parteikämpfe herumgezerrt zu werden, Volksschule wie Seminar, Bezirksschulen wie Kantonsschule mit Erfolg darnach, es den besten schweizerischen ihrer Art gleich zu thun. Im Jahre 1865 wurde die 6jährige, durch den Erziehungsrat zu bestätigende Anstellung der Primarlehrer und Ruhegehalte für dieselben bis 1/3 der Besoldung eingeführt; sodann der Primarschule Turnen und ein mit dem Lesebuch zu verbindender Realienunterricht vorgeschrieben, der Bezirksschule 4 Kurse, mit wenigstens 2 Hauptlehrern, dem Lehrerseminar 4 Jahreskurse, Kantonalkonferenz und Bezirksschulrat geschaffen.

Allmählich wurde der Kanton durch fünfmalige Revision der Verfassung von der repräsentativen Demokratie zur absoluten geführt, und seither hat im jährlichen zweimaligen

obligatorischen Referendum das Volk auch in Sachen des Unterrichts über alle neuen Gesetze, Erlasse u. s. w. zu entscheiden gehabt. 1879 war man im Kanton vielfach der Ansicht, daß man in der Gemeindeschule abrüsten müsse, sie wolle zu viel; man müsse den Lehrstoff beschränken und dafür gründlicher behandeln, desgleichen von der einseitigen Verstandesbildung ablassen. Sodann hat auch der Große Rat den Staatsbeitrag für die Fortbildungsschulen gestrichen und so noch in den folgenden Jahren allerlei Anlässe zu ähnlichem Auftreten gefunden. 1882 endlich wurden von einigen Gemeinden die Lehrerbesoldungen herabgesetzt, die Stellen wol auch an Lehrerinnen gegeben. Der Durchschnitt der Rekrutenprüfungen hat für Aargau 10 ergeben, was allerdings keine glänzende Lokation ist. —

II. Gegenwärtige Verhältnisse. 1) Die Behörden. Nach dem Schulgesetz von 1865 hat ein Erziehungsdirektor die oberste Leitung des gesamten Erziehungswesens, und ein Erziehungsrat, 6 Mitglieder zählend, ist ihm beigeordnet; den Schulen der Bezirke stehen die Bezirksschulräte vor, den Gemeindeschulen die Schulpflegen. Letztere werden teils vom Bezirksschulrat, teils vom Gemeinderat gewählt. 3—5 Schulinspektionskreise. Der Seminardirektor und sämtliche Inspektoren werden jährlich vom Erziehungsdirektor zu gemeinsamen Beratungen einberufen. 2) Die Schulen. a) Die Gemeindeschule bildet 8 Jahreskurse, deren 6 erste der gründlichen Unterweisung in den Elementarfächern gewidmet sind, während die 2 obersten neben dem allgemeinen Bildungszweck im Realunterricht und in der Geometrie die Bedürfnisse des praktischen Lebens besonders berücksichtigen. Sommers 12, Winters 18—24 wöchentliche Stunden. Diese Schulen sind Jahres- und Alltagsschulen. Statt der 2 Oberklassen kann eine Gemeinde unter Staatsbeiträgen eine Fortbildungsschule von 2 oder 3 Klassen errichten, Sommers mindestens mit 18, Winters mit 24 St. und mit Aufnahme des Französischen. Die Repetierschule kennt Aargau seit 1865 nicht mehr. Es scheint überhaupt diese Primarschulorganisation die manches andern Kantons zu übertreffen. Die weibliche Arbeitsschule, ein Bestandteil der Gemeindeschule, wird vom Beginne des 3. Schuljahrs an besucht und besonders der verdienstvolle Kettiger hat ihr eine sorgfältige Pflege gewidmet, in dem Sinne nämlich, daß die Arbeiten in derselben mit Klasseneinteilung und schulmäßig, also bildend gelehrt werden. Die örtliche Frauenkommission beaufsichtigt die Arbeitsschule in Gemeinschaft mit der Arbeitsoberlehrerin des Bezirks. Die Fabrikschulen sind Oberklassen von Gemeindeschulen für die 12—14jährigen. b) Die Bezirksschulen, zu deren Gründung und Erhaltung der Staat reichlich mitwirkt, waren anfangs nur Lateinschulen, Vorbereitungsanstalten für das Kantonsgymnasium, und als solche geschätzte geistige Mittelpunkte für die Bezirke. Mit ihnen verband man 1835 Realschulen. Gegenwärtig sollen sie eigentlich dreierlei erreichen: die Grundlage für die bürgerliche Berufsbildung und die Vorbereitung für das Gymnasium oder für die Industrieschule; Lateinisch und Griechisch sind fakultativ wie Englisch und Italienisch. 4 Jahreskurse, Eintritt nach dem 12. Jahr. Der Besuch ist auch den Mädchen gestattet. Für die Bezirksschulen sind ständige Inspektoren da. c) Die Kantonsschule, eine der angesehensten in der Schweiz, besteht aus einem Gymnasium, das in 4 Klassen die 14—18jährigen Schüler unterrichtet, nachdem sie zuvor eine humanistische Vorbildung in einer Bezirksschule genossen haben; und aus einer Gewerbeschule, (seit 1835) mit 3 einjährigen Kursen. Nur in wenigen Fächern werden beiderlei Schüler gemeinsam unterrichtet; aber jedenfalls alle zusammen in den Waffen geübt und so sei erwähnt, daß wol in keinem Kantone das Institut des Kadettenkorps so verbreitet ist und so hoch in der allgemeinen Gunst steht als in diesem.

3) Die Lehrer. Wer in das Seminar eintreten will (es wurde von Aarau später nach Lenzburg verlegt und befindet sich derzeit im säkularisierten Kloster Wettingen), muß mindestens 16 Jahre alt und mit den Kenntnissen der Bezirksschule ausgerüstet sein. Der Kursus ist seit 1865 ein 4jähriger; unter den Fächern erscheint auch Fran-

zösisch. Weiter ist hervorzuheben, daß das Seminar seine Zöglinge ziemlich viel mit Haus-, Garten- und Feldarbeit beschäftigt und für sie das Konvikt mit Zimmersystem eingeführt hat. Für die Ausbildung von Lehrerinnen besteht in Aarau ein Seminar, das mit einem Töchterinstitut verbunden ist. 1877 hatte es 67 Zöglinge; Staatsbeitrag 8000 Fr. — Die Wahl der Lehrer erfolgt durch die Gemeinden. Das Wahlfähigkeitszeugnis wird durch das Primarlehrerexamen erworben, bedarf aber sonderbarerweise nach 6 Jahren einer Erneuerung, sei es durch eine nochmalige Prüfung oder auf ein Gutachten der Inspektoren. Wer 12 Amtsjahre hinter sich hat, durch seine Leistungen befriedigt und würdig wandelt, soll diese Erneuerung nicht mehr nötig haben. Alle Lehrer an öffentlichen Schulen werden nur auf 6 Jahre gewählt und haben sich dann einer Bestätigung auf 6 weitere Jahre zu unterziehen. Neben diesen 2 Schattenstreifen in dem Gesetz von 1865 ist um so anerkennenswerter, war aber auch um so notwendiger, daß altersschwache Lehrer vom Staate Ruhegehalte, im Betrage bis $^1/_3$ der Besoldung, zu genießen haben. Die Bezirkskonferenz ernennt ein Mitglied in den Bezirksschulrat, versammelt sich viermal jährlich und ist obligatorisch; die Kantonalkonferenz, für alle öffentlichen Lehrer an höheren wie niederen Schulen verbindlich, ist zwar zunächst ein Förderungsmittel der wissenschaftlichen Ausbildung, aber auch ein Organ des Lehrerstandes, um durch Begutachtung, Beirat und Beihilfe den Schulbehörden eine Unterstützung zu sein. Es ist demnach kein Staat im Staate vorhanden, aber das ehrenvolle und gewichtige Recht einer korporativen Stellung, um an der stetigen Vervollkommnung des Erziehungswesens mitzuarbeiten. Sie wählt 2 Mitglieder in den Erziehungsrat.

4) Statistische Angaben. Der Kanton besaß 1866 für seine 518 Primarlehrstellen 487 Lehrer und 31 Lehrerinnen bei etwa 29000 Schulkindern. Fortbildungsschulen zählte man 1866 19 mit gegen 700 Schülern, richtiger gesagt, Schülerinnen. Das Einkommen der Primarlehrer betrug 1866 an Unterklassen mindestens 800 Fr., an Oberklassen 900 Fr., an Fortbildungsschulen 1200 Fr. An den 293 Arbeitsschulen mit 11346 Schülerinnen wirkten 285 Lehrerinnen. Die Gemeindeschulgüter betrugen über $3^1/_2$ Millionen Franken. 1880 waren es 550 Primarschulen mit 30624 Schülern; Lehrer 476, Lehrerinnen 78. Fortbildungsschulen 24, mit 483 Knaben und 582 Mädchen. 303 Arbeitsschulen mit 12511 Schülerinnen. Bezirksschulen gab es 23 mit gegen 60 Hauptlehrern, jeder mit mindestens 2000 Fr. Gehalt, und mehr als 1447 Schülern (je 5 Realschüler neben 1 Lateiner). 1880 waren in 26 dieser Schulen 1771 Schüler mit 76 Haupt- und 86 Hülfslehrern. Die Kantonsschule wurde besucht von 137 Schülern, darunter 50 Gewerbschülern; das Seminar von 83 Zöglingen. Ausgaben der Gemeinden 1862 für die Primarschulen gegen 300000 Fr., für die Bezirksschulen 55000 Fr.; Ausgaben des Staats für die Gemeindeschulen 113700 Fr., Bezirksschulen 37500 Fr.; für die Kantonsschule 47300 Fr., das Lehrerseminar 19770 Fr. u. a. m., zusammen 297000 Fr. Dagegen hat der Staat im J. 1880 429415 Fr. für das gesamte Unterrichtswesen ausgegeben, darunter für Alterszulagen und Rücktrittsgehalte der Gemeindeschullehrer 29843 Fr.

20) **Thurgau.** (988 qkm, 99552 E.) Quellen: J. A. Pupikofer, Der Kanton Thurgau 1837; von demselben: Leben und Wirken von J. J. Wehrli.

I. Geschichte des Erziehungswesens. Wie Aargau ist auch Thurgau ein neuerer und ein ebener Kanton, auch paritätisch wie dieser. Da er aber fast nur Dorfgemeinden zählte, lohnende Landwirtschaft nur langsam zu industrieller Thätigkeit trieb und er zudem unter Landvögten der inneren Kantone stand, so ist in den früheren Jahrhunderten nur sehr wenig für das Schulwesen geschehen. Vor der Reformation hatten Bischofszell und Arbon u. a. Schulmeister; nach derselben besorgten die Geistlichen den Unterricht ihrer Dorfkinder, d. h. zunächst den religiösen, und um diesen geben zu können, auch das Lesen und Memorieren. Mit dem Wachstum der Gemeinden nahmen diese

eigene Schulmeister an und im 18. Jahrhundert war es schon selten, daß ein Pfarrer noch Schule hielt. Zur Zeit der helvetischen Regierung kam es zu einem Schulregulativ und zu Inspektionen. Doch das eilte schnell vorüber. 1803 erschien eine Verfassung für den selbständig gewordenen Kanton, und an den darin aufgestellten Schulrat schlossen sich mehrere treffliche jüngere Geistliche an, um vornehmlich durch Fortbildungskurse bessere Schullehrer heranzubilden. 1814 wurde die Leitung des Unterrichtswesens den konfessionellen Kirchenbehörden übertragen. Aber da der Staat zu den schwachen Geldmitteln der Gemeinden nichts zuschoß, der gemeine Mann fürs Schulwesen noch gar keine Teilnahme kannte und die Pfarrämter nicht im stande waren, dem Schulgesetze Geltung zu verschaffen, so wurde nichts besser, im Gegenteil, es riß zusehends der bedauerlichste Schlendrian ein. Dieser hielt an, bis 1832 der Erziehungsrat eingesetzt wurde, Fortbildungskurse für die Lehrer sich öffneten, die Schulzeit von 18 auf 32 Wochen sich erweiterte, der Schulbesuch vom 5.—11. Jahre in der Alltagsschule und bis zum 15. in der Repetierschule verbindlich gemacht und die Schulfächer durch Vaterlandskunde vermehrt wurden. Die Besoldungen, durchweg unter dem Tagelohn eines Webers oder Söldners, besserte der Staat auf, so daß sie doch bis 1834 auf 131 fl. im Durchschnitt sich hoben. Auf diesem Wege besonnenen Fortschritts gelangte man auch zur Gründung des Schullehrerseminars in Kreuzlingen, zur Errichtung von Sekundarschulen vom 12.—15. Lebensjahr, samt besonderem Inspektorat, zur Vergrößerung von Schulfonds, und erzielte derartige Schulleistungen, daß im Volke Lust zu den Schulen erwachte und sogar an die Schöpfung einer Kantonsschule gedacht wurde. Auch über das Mißverhältnis sann man nach, in welchem die zahlreichen Klöster zum wahren Staatsinteresse standen und machte wirklich 1840 das vom ehemaligen Kloster Paradies herrührende Staatsvermögen zum Elementarschulfonds des Landes. Aber trotz alles Voranschreitens, hervorzuheben sind Erweiterung der Schulzeit auf 36 Wochen und Verbesserung der Lehrergehalte, blieb man immer noch weit hinter dem Nachbar rechts wie links zurück. War doch 1852 fast die Hälfte der Primarlehrerstellen durch Vikare besetzt, arbeiteten die meisten Lehrer im Wochenlohn, so daß sie gegen 3—4 Monate von der Schule nichts einnahmen, hatten die Sekundarschulen noch keine befriedigende Gestaltung und Ausbreitung gefunden und fußte Wehrlis vortreffliches Seminar noch auf periodischen Kreditbewilligungen. Aber es sollten tiefgreifende Umgestaltungen nicht länger auf sich warten lassen. Eben jener Mann, der in Zürich die neue Volksschule geschaffen und für immer gegründet hatte, Scherr, von den Thurgauern 1849 in den Verfassungsrat gewählt, übernahm 1852 das Präsidium des Erziehungsrats und ruhte nicht, bis er auch in Thurgau die Schule zu höherer Entwickelung befähigt hatte. So bezeichnet das Jahr 1853 den Anfang eines neuen Abschnitts in der thurgauischen Schulgeschichte. In ihm erschien das neue Schulgesetz und wurde die Kantonsschule gegründet. Seitdem sind die Sekundarschulen lebensfähig geworden, hat man die Primarschulen genügend mit Lehrmitteln und rechten Schulaufsehern ausgestattet, die Besoldungen der Lehrer bedeutend verbessert und dem Seminar zu einer festen Stellung und Organisation verholfen. Desgleichen wurden in denselben Jahren die Gemeindeschulfonds wesentlich „geäufnet", viele Zwergschulen verschmolzen, wodurch die Zahl der Primarschulen verringert, aber die betreffenden Besoldungen verbessert und dem dortigen verderblichen Lehrerwechsel in etwas gewehrt wurde. 1859 wurde das Lehrereinkommen von neuem erhöht. 1860 konnte man den freiwilligen kantonalen Lehrerverein in eine obligatorische Kantonallehrerkonferenz verwandeln und derselben ähnliche Befugnisse verleihen, wie der im Kanton Zürich. 1861 erklärte man das Französische zum obligatorischen Fache der Sekundarschulen und ordnete periodische Fortbildungskurse auch für die Sekundarlehrer an, was alles zusammen mit dem von der Sekundarlehrerkonferenz entworfenen obligatorischen Lehrplan auf das Gedeihen dieser wichtigen Mittelschulen von günstigem Einfluß war. Seit eben dieser Zeit verband man mit den meisten dieser Anstalten freiwillige Fortbildungsschulen für Jünglinge vom

16.—20. Jahre, zahlreiche Beweise, wie im gesegneten Thurgau Staat und Gemeinden, Lehrer und Familien unter der Führung einer thatkräftigen Schulbehörde daran arbeiteten, was ohne heftige Parteikämpfe errungen worden, durch festen inneren Ausbau weiter zu verbessern und zu vervollkommnen. 1869 wurde allerdings durch die Verfassungsrevision der Erziehungsrat als besondere, ziemlich selbständige Behörde beseitigt und seine Obliegenheiten der Regierung zugewiesen. Das Erziehungsgesetz von 1875 stellte obligatorische Fortbildungsschulen neben die freiwilligen. Später wurde vornehmlich dem Handarbeitsunterricht der Mädchen mehr und mehr Aufmerksamkeit geschenkt; und seit dem im J. 1883 erlassenen Reglement führen besondere weibliche Inspektoren die Aufsicht über die Arbeitsschulen. Die Rekrutenprüfungen aber haben den rühmlichen Lokus 4 gebracht. —

II. Gegenwärtige Verhältnisse. 1) Ein Mitglied der Regierung leitet das Schulwesen. Unter ihm stehen die Vorsteherschaften der Schulkreise, die 8 Bezirksschulinspektoren, die Gemeindeschulvorsteherschaften.

2) Die Schulen. a) Die Primarschule wird vom 6.—12. Jahre durch beide Semester wöchentlich 9 halbe Tage lang besucht, dann 2 Winterhalbjahre lang ebenfalls wöchentlich an 9 halben Tagen und endlich noch 2 Jahre von den Ergänzungsschülern in wöchentlich 3—4 Std. Die Fächer sind die der neueren Volksschule; die Lehrmittel wie in Zürich und St. Gallen die Scherrischen. Die 12—14 Wochen Ferien verteilen sich auf die Frühlingssaat-, Ernte- und Weinlesezeit. Die Mädchenarbeitsschulen, verbindlich vom 9. Jahre an bis vollendeten 15. und zu wöchentlich 6 Std. wenigstens, sind allgemein eingeführt. b) Die Sekundarschulen breiten sich in dichtem Netze über den Kanton aus, so daß sie allerorten von den Kindern vom elterlichen Hause aus besucht werden können. Bis jetzt pflegt nur $^1/_{10}$ dieser Schüler sich auf die Kantonsschule vorzubereiten, $^9/_{10}$ gehen zu bürgerlichem Geschäftsbetrieb. Lateinisch und Griechisch sind fakultativ. Der Lehrplan setzt 3 Jahreskurse voraus und nimmt bis zu 33 Schulstunden in Anspruch. c) Die Kantonsschule umfaßt ein 6klassiges Gymnasium und eine ebensolche Industrieschule, die neben der technischen noch eine Handelsabteilung hat.

3) Die Lehrer. Thurgaus Seminar, Kreuzlingen, glänzt in der Schulgeschichte neben den andern schweizerischen mit einem erquicklichen milden Licht, und wie das thurgauische Schulwesen in stetiger Entwickelung langsam aber sicher vorwärts schritt, so wurde auch Kreuzlingens Schule weder verlegt noch aufgehoben, noch von Parteiwegen reorganisiert. Untrennbar verknüpft mit dieser Anstalt ist aber der Name des Vaters Wehrli, des evangelisch gesinnten Jüngers von Pestalozzi. 1833 eröffnete er dieselbe, und wirkte, weit über den Thurgau hinaus Ruf und allgemeine Anerkennung findend, nahezu 20 Jahre lang an ihr, freilich ebenso bescheiden als rastlos, um Leib, Seele und Geist seiner Seminaristen zu bilden und tüchtig zu machen. Kein Zögling aber gieng weg, ohne zugleich von seines Meisters Beispiel einen unauslöschlichen Eindruck zu bewahren oder ein Verkündiger seiner Ideen zu werden. Wehrli lebte nämlich mit seinen Seminaristen in einem familienartigen Konvikte beisammen. Ohne Hülfe von Ober- und Unteraufsehern, die durch beschränkenden Zwang die Roheit doch nur zurückhalten, nicht austreiben, sondern einzig durch schöne Benützung der Kräfte des Einzelnen im gemeinsamen Dienste und unter väterlicher Aufsicht schuf Wehrli unter seinen Seminaristen Ordnungsliebe, echt evangelische Bescheidenheit, gegenseitiges Wolwollen, Dienstfertigkeit, kurz einen gesunden Familiengeist, der die Sitten besserte, das Gemüt für das Gute empfänglich machte, an pünktlichen Gehorsam und besonders an gewissenhafte Pflichterfüllung gewöhnte. Erziehung zu praktischem Christentum war seine erste Aufgabe, Einführung in durchweg elementaren Unterricht seine zweite. Neben den sinnigen Sprachunterricht, in dem er das erste und wichtigste Geistesbildungsmittel erkannte, stellte er für die Seminaristen sein klares belebendes Denkrechnen, und neben den weise beschränkten vaterländischen Realunterricht den in den elementaren Kunstfächern. Im Religionsunterricht aber und teilweise in der Methodik nahm er das Leben

Jesu zur Grundlage, wol vornehmlich auch um eine pädagogische Grundweisheit nahe zu legen und tief einzupflanzen, der Lehrer müsse mehr durch das wirken, was er ist, als durch das, was er weiß. Zum gesunden Herzen und zum hellen Kopfe der Schüler und der Schulamtszöglinge insbesondere wollte Wehrli aber drittens auch noch gefügt wissen eine arbeitsame Hand. Deshalb ließ er seine Seminaristen zwischen ihre 9—10 Stunden täglicher geistigen Anstrengung hinein nicht rauchend spazieren gehen, sondern hieß sie zu würdiger und lohnender Erholung den Spaten ergreifen und Gemüse bauen, so jedoch, daß auch der Gartenbau als ein segensvolles Bildungs- und Heilmittel erschien. Evangelische Liebe und Wärme, evangelisches Licht und Leben kennzeichnen Wehrlis System und erfüllten sein Wesen, daher auch heute noch große Scharen von Verehrern seinen Namen in dankbarer Liebe segnen. Glücklicherweise bekam Kreuzlingen für Wehrli, der 1853 freiwillig zurücktrat, als Scherr Erziehungsdirektor wurde, einen Ersatzmann, der darnach trachtete, das Begonnene würdig fortzuführen, und so steht dieses Seminar auch heute noch mit Ehren neben den bestausgerüsteten da. — Die Eintretenden müssen 16 Jahre alt sein und die Kenntnisse eines guten Sekundarschülers haben. Der Unterricht dauert 3 Jahre lang. Die Staatsunterstützung für arme Seminaristen ist namhaft. — Die Anstellung (aber auch die Abberufung) der Primarlehrer geschieht durch die Gemeinde. Ein solcher ist Winters zu 34, Sommers zu 32 Wochenstunden verpflichtet. — Zur Sekundarlehrerprüfung, welche die Regierung durch Fachmänner vornehmen läßt, wird nur zugelassen, wer als Primarlehrer gut bestanden ist; die Prüfung selber kann auf zweimal abgelegt werden und meistens bereiten sich die Kandidaten jetzt an der Kantonsschule vor.

4) Statistische Angaben. Im Jahre 1864 hatte der Kanton in 203 Schulgemeinden 237 Lehrer (weibliche Lehrkräfte waren gesetzlich ausgeschlossen, sogar aus Mädchenschulen) mit ungefähr 18000 Alltags-, Winteralltags- und Ergänzungsschülern. Die Primarlehrerbesoldung belief sich (mit Einschluß der Dienstalterszulagen) auf durchschnittlich 800 Fr., wozu noch freie Wohnung und bei den meisten gutes Pflanzland kamen. Von 1830—1850 erbauten die Gemeinden 158 neue Schulhäuser mit den gesetzlichen Lehrerwohnungen. Die Primarschulfonds betrugen 1864 schon über 3 Millionen. — An den 22 Sekundarschulen mit 588 Schülern und Schülerinnen wirkten 25 Lehrer, die von 1200—2000 Fr. Gehalt bezogen. Die Fonds der Sekundarschulkreise beliefen sich auf 87655 Fr. 1880 standen in 181 Primarschulen, wovon 127 ungeteilt, 250 Lehrer und 7 Lehrerinnen; Barbesoldung durchschnittlich 1200 Fr. Die Zahl der Alltagsschüler betrug 13869, die der Repetierschüler 3345, die der Gesangschüler 7975, die der Arbeitsschülerinnen 5517. Die Primarschulfonds waren auf 5441000 Fr. gestiegen. Der Staat leistet seit 1875 für jede neuerrichtete Primarlehrerstelle einen Kapitalbeitrag von 3000 Fr.; außerdem einen Jahresbeitrag von 50—200 Fr. an jede Schule. — Den obligatorischen Fortbildungsschulen, deren man 138 mit 240 Lehrern zählte, reichte der Staat die ganze Lehrerbesoldung, was im gedachten Jahre einen Aufwand von 15560 Fr. ergab. — Sekundarschulen bestanden 23 mit 721 Schülern; der Minimalgehalt des Lehrers seit 1873 beträgt 1600 Fr. mit freier Wohnung. Jährlicher Staatsbeitrag für jede Schule von 1200—2000 Fr. 1877 zählte das Seminar 67 Seminaristen; Jahresausgaben 31000 Fr.

21) **Tessin.** (2818 qkm, 130774 E.) Quelle: Stef. Franscini, Der Kanton Tessin.

I. Zur Geschichte des Erziehungswesens. Erwägt man, daß es sich hier nicht nur um einen Bergkanton handelt, dessen meiste Gemeinden in Hochthälern oder auf Bergen liegen, deren Einwohner also vielfach zerstreut wohnen, auch weder durch Ackerbau noch durch Gewerbsamkeit beträchtlichen Wolstand erzielt haben, sondern zugleich auch und mehr noch um eine eroberte Provinz, die von den Landvögten der inneren Kantone lange Zeiten hindurch hart gehalten wurde, so begreift man, daß von früheren

Bildungsanstalten nicht viel berichtet werden kann. Von Volksschulen ist nicht vor dem Jahr 1804 die Rede, wo nämlich jeder Gemeinde die Errichtung einer solchen, freilich meistens vergeblich, aufgetragen wurde. Erst mit der Verfassung von 1830 und den 1831 und 1832 nachfolgenden Gesetzen und Verordnungen fieng in Wirklichkeit ein öffentliches Unterrichtswesen durch Errichtung von Knaben- und Mädchenschulen, durch Reichung kleiner Beiträge an einzelne Gemeinden, durch Beschaffung von Schulbüchern an; 1837 wurden Lehrerbildungskurse eingerichtet; alles unter staatlicher Oberleitung und mit Geldunterstützung. Die Schulen des Kantons formten sich aber zunächst nach den lombardischen. Die Fahrlässigkeit der tessinischen Gemeinden that freilich fast nichts, sondern ließ ruhig ihre liberale Regierung obligatorischen Unterricht verfügen. Weil die Alten fast zur Hälfte unbeschult waren, so reichten sie auch den heranwachsenden Kindern nur ungenügend „das Brot der Erziehung." Mit dem Jahre 1841 nahm das Elementarschulwesen einen kleinen Aufschwung, insofern die von der Regierung und der Erziehungskommission bezeichneten 15 Kreisinspektoren eine wirksamere Thätigkeit zu üben begannen, und der verdienstvolle Chorherr Ghiringhelli mit etwa 50 Lehrern und 30 Lehrerinnen einen 8wöchigen Lehrkurs durchführte. Auch mit Sekundarschulen gieng nun der Staat voran. Gleich den Zeichnungsschulen wollten sie zunächst nur eine Vervollständigung des Primarunterrichts sein. Die Lateinschulen oder Gymnasien, 6 an der Zahl, blieben in den Händen der Priester und der Ordensleute, obschon dies viele junge Tessiner zum Besuch ausländischer Schulen zwang. 1844 wurden die Erziehungsbehörden neu organisiert und in den engeren Ausschuß oder dirigierende Kommission auch der spätere Bundesrat Stefano Franciscini und Chorherr Ghiringhelli, seither die schaffenden Kräfte, berufen. Zu gleicher Zeit begann die „Gesellschaft der Freunde der Volkserziehung" eine erhöhte Thätigkeit, und da sie mehr und mehr die tüchtigsten Männer des Kantons in sich vereinigte, so wurde durch diese unter dem Volke Sinn für bessere Erziehung gepflanzt. Leider brachte das Jahr 1848 mit der Wahl Franciscinis in den Bundesrat dem tessinischen Schulwesen einen unersetzlichen Verlust. 1850 übernahm der Staat die Gymnasien; aber es brauchte große und allgemeine Anstrengungen, um auch nur das Notdürftigste zu erreichen. Viele Gemeinden waren sogar 1855 noch ohne Schulhäuser, die Mehrzahl der Lehrer nicht beruflich ausgebildet, die Schulgemeinden meistens klein, deshalb auch die Besoldungen unzulänglich; die Schule dauerte nur 5—6 Monate, wurde aber gleichwol sehr unregelmäßig besucht. Doch sah man die freisinnigen Volksfreunde einen Übelstand um den andern angreifen und besonders auch den zu lange ausschließlich geltenden klerikalen Einfluß mäßigen. Das Schulgesetz aus dem Jahre 1864 brachte aber gleichwol nicht vorwärts, es faßte nur zu einer Art Einheit zusammen, was sich seit 1831 im einzelnen herausgebildet hatte. 1873 wurde in Pollegio statt der seitherigen Lehrerkurse ein Lehrerseminar für beide Geschlechter errichtet. Seitdem ist es nach Locarno verlegt worden; aber weder Pestalozzis noch Girards, weder Fellenbergs noch Wehrlis Jünger walten in den Schulen: das Regiment der Ultramontanen hat sich allmählich fast ausschließlich des Staats- und des Schulwesens bemächtigt und die Geistlichen zu Leitern des letzteren gemacht. So wurden nun, etwa seit 1877, die Primarlehrergehalte herabgesetzt, neue ultramontane Schulinspektoren bestellt, und im übrigen alle die Professoren und Lehrer entlassen, deren politische oder religiöse Gesinnungen nicht mit denen der Regierung im Einklang sein mochten. Politische Leidenschaften hemmen aber die gedeihliche Entwickelung der Schulen, auch wenn für deren Fortschritt im Volke selber Lust und Liebe vorhanden wäre. Von dem Gesetz über die Reorganisation des Schulwesens vom 4. Mai 1881 war daher auch nur wenig wirkliche Förderung erwartet worden; doch sollte es helfen, der großen Ausdehnung etlicher schlimmer Schäden zu steuern: es sind nämlich noch sehr viele Lehrer in ganz mechanischem Unterrichtsbetrieb befangen; noch immer besteht das alte Übel des schlechten Schulbesuchs; und wie viele höchst bedenkliche Schullokale bestehen noch da und dort in den Thalschaften! Die Aufsicht über die Primarschulen wird jetzt nicht mehr von Fachmännern besorgt,

sondern Advokaten, Ärzte, Geistliche üben sie im Ehrenamt aus; doch unterstehen sie einem Fachmann, einem besoldeten Generalinspektor. Die seitherigen Rekrutenprüfungen haben den Lokus 18 zur Folge gehabt; sie würden aber bei der im ganzen doch offenen Geistesart der Bevölkerung noch günstiger ausfallen, wenn nicht die Mehrzahl der kräftigen und intelligenten jungen Leute mit 16 oder 17 Jahren wegzögen und in andern Kantonen zur Prüfung kämen. —

II. Gegenwärtige Verhältnisse. 1) Die Behörden. Die Regierung läßt durch einen ihrer Staatsräte das Erziehungsdepartement besorgen und dieses wird durch die auf 4 Jahre gewählten Erziehungsräte unterstützt. Schulinspektoren beaufsichtigen die öffentlichen und Privatschulen ihrer Kreise, die Gemeindeschulvorstände ihre Elementarschulen. 2) Die Schulen. a) Die Primarschulen unterrichten die 6—13jährigen in verschiedenen Abteilungen. Die Fächer der oberen bieten den Knaben auch Ackerbaukunde und Kenntnis der bürgerlichen Pflichten und Rechte, den Mädchen weibliche Arbeiten und Hauswirtschaftskunde. Widerholungsschulen finden teils am Sonntag, teils an Werktagsabenden statt. Besondere Zeichnungsschulen nehmen schon das 9jährige Kind auf, wenn es nur lesen, schreiben und die 4 Grundrechnungen kann. b) Die Sekundarschulen, ebenfalls nach dem zurückgelegten 9. Jahre den Eintritt gestattend, sind bessere Primarschulen mit Französisch und Buchführung. Die Knabensekundarschulen haben 2 oder 3 Jahreskurse und bereiten zum Eintritt in die Gymnasien und Industrieschulen vor, die der Mädchen berücksichtigen besonders auch das Ornamentenzeichnen. c) Die höheren Bildungsanstalten sind seit 1881 4 Gymnasien (in aufgehobenen Klöstern), jedes mit einer Vorbereitungsschule, deren Unterricht dem der Sekundarschule entspricht, einer lateinischen Abteilung und einer industriellen. Mit jeder Anstalt ist auch eine Zeichnungsschule verbunden. Das Kantonallyceum in Lugano, das im J. 1881 zu 24 Schülern 8 Professoren hatte, treibt Philosophie und Weltgeschichte, italienische und lateinische Litteratur, Mathematik, Physik, Chemie, Naturgeschichte, Geodäsie, Architektur und Feldmessen, Französisch und Deutsch. 3) Die Lehrer. Die zweimonatlichen methodischen Kurse mußten Jahrzehnte hindurch die ganze methodische Vorbildung sein. Wer sich zu einem solchen meldete, zählte mindestens 16 Jahre und sollte eine höhere Volks- oder Industrieschule besucht haben. Im Lehrerseminar zu Locarno bietet man jetzt außer dem Herkömmlichen auch Verfassungskunde, Buchführung, Elementarchemie, Agronomie und Forstkunde. 4) Statistische Angaben. Tessin hatte 1864 im ganzen 461 Primarschulen mit 16200 Schülern, an denen 217 Lehrerinnen und 244 Lehrer, darunter 41 geistliche, arbeiteten. Die Hälfte der Schulen begnügte sich mit 6—7 Monaten Schulzeit. Die 8 besonderen Zeichnungsschulen wurden von 408 Schülern besucht. Die Primarschule wurde meistens im Gemeindehaus abgehalten. Schulfonds bestehen keine, weil der Romanismus hiefür keinen Sinn hat, sondern vom Staat alles erwartet. Die Primarlehrerbesoldung bewegte sich zwischen 300 und 600 Fr., die der Lehrerin durfte um $^1/_5$ kleiner sein. Erwähnenswert ist die Art und Weise, wie der obenerwähnte „Verein der Freunde der Volkserziehung" um 1881 für materielle Besserstellung dieser Primarlehrer sorgte. An 8 oder 10 Lehrer der verschiedenen Bezirke verteilte er je 2 Bienenstöcke; diese wurden unveräußerliches Eigentum der Schule, der Reingewinn aber gehörte dem Lehrer. Die 7 höheren Volksschulen für Knaben zählten 258, die 3 für Mädchen 99 Zöglinge. Die Lehrer an diesen Anstalten empfiengen 900—1300 Fr., die Lehrerinnen 500—800; zum angegebenen Maximum berechtigten 16 Dienstjahre. In den Gymnasien samt dem Kantonallyceum waren 373 Schüler. Die Gymnasialprofessoren hatten 1100—1600 Fr. Gehalt.

Die Ausgaben Tessins für das Erziehungswesen beliefen sich 1860 im ganzen auf 189000 Fr., wovon der Staat 77000 Fr. bestritt, die Gemeinden 80000 Fr., 32000 Fr. aber aus Stiftungsfonds herkamen. Im Jahr 1880 waren in 476 staatlichen und 17 privaten Primarschulen und 25 Repetierschulen zusammen 17318 Knaben

und Mädchen; ungefähr die Hälfte dieſer Schulen dauerte 6, ein Drittel 10, die übrigen 7—9 Monate. Der Lehrer waren es 188, der Lehrerinnen 288. Höhere Volksſchulen für Knaben 17, für Mädchen 10, beide mit 771 Zöglingen; daneben noch 18 private mit 881 Schülern und Schülerinnen. Ausgaben des Staats für das Schulweſen 235 668 Fr. —

22) **Waadt.** (3223 qkm, 238 730 E.) Quellen: A. Gindroz — Histoire de l'instruction publique dans le Pays de Vaud. 1834. — Beſchreibung des Waadtlandes von Wehrli-Bulliemin. 1849. Ch. Archinard, Histoire de l'Instruction publique dans le Canton de Vaud. 1870.

I. Geſchichte des Erziehungsweſens. Der Entwickelungsprozeß dieſes Kantons, der die Südweſtecke der ſchweizeriſchen Hochebene ausmacht, zwiſchen 2 offenen Seen liegt und von Natur meiſt gütig ausgeſtattet iſt, zerfällt von ſelber in die 3 Abſchnitte vor, während und nach der berniſchen Herrſchaft. Schon im erſten ſehen wir neben den vielen Adeligen und Geiſtlichen auch gewerbfleißige Städte ſich bemerklich machen und neben Lauſanne mit ſeinem Biſchofsſitze die Handel treibenden Morges, Rolle und Moudon auftreten; aber wir vernehmen auch, wie der tapfere Adel durch ſeine Prachtliebe ſich herunterbringt, wie das Land der Raub der Parteiungen wird und wie die Einwohner viel zu ſorglos dem Genuſſe ihres ſchönen Landes ſich hingaben, als daß ſie hätten geiſtig ſehr ſtrebſam ſein oder politiſch ſelbſtändig bleiben können. An Kloſterſchulen konnte kein Mangel ſein, möchte man denken. Die Abtei von Payerne wurde im 10. Jahrhundert gegründet und das ſchöne Land brachte es ſchon in der ſpätkarolingiſchen Zeit vielfach zur Erbauung von Gotteshäuſern für Pfarrgemeinden. Gleichwol führt uns die erſte ſichere Nachricht über geordneten Unterricht durch Geiſtliche bis ins J. 1240, wo in Lauſanne ein Domherr Ludovicus als magister scholasticus erſcheint. Später, um 1419, hören wir von einer Stiftung des Biſchofs, nach welcher das Einkommen von 12 guten Pfarreien dazu verwendet werden ſoll, 6 fähige arme Knaben vom 8.—16. Jahre zu erziehen. Um eben dieſe Zeit waren ſtädtiſche Schulen in Coſſonay, Vevey, Orbe u. ſ. w. Aber ein beſonderes Verdienſt oder Anſehen ſcheinen weder die biſchöflichen noch die ſtädtiſchen Schulen erworben zu haben. Allerdings fehlte es oft an Ruhe und beſonders von den Burgunderkriegen an bis 1530, wo die Berner im Kampf mit Savoyen, dem Biſchof von Lauſanne und dem waadtländiſchen Adel das Land eroberten, war eine erſprießliche Thätigkeit in Bildungsanſtalten faſt ein Ding der Unmöglichkeit. Durch Berns Herrſchaft (1536—1798) mußten aber alle Verhältniſſe des Landes eine Änderung erleiden. Die Waadt wurde ein Unterthanenland, der Biſchof floh nach Freiburg, die Klöſter wurden eingezogen, die Kirche durch Farel, Viret und Calvin reformiert, die großen kirchlichen Beſitztümer von Bern an ſich gezogen und der zahlreiche einheimiſche Adel, an den ungebildeteren berniſchen Excellenzen ſich ſtoßend und ſtolz dem öffentlichen Leben den Rücken kehrend, gieng mit ſeiner Einſicht und Bildung der Heimat verloren. Um ſo ungehinderter konnten die Gnädigen Herren in Bern durch ihre Landvögte im fetten Lande ſchalten und um ſo länger muß man das Volk in ſeiner Energieloſigkeit verharren ſehen. Obſchon aber die Berner Regierung nie für ein ſchwunghaftes Schulweſen eiferte, ſo veranlaßte ſie doch um der Reformation willen im Waadtland ein geordnetes ſtaatliches Unterrichtsweſen, und zwar für das Volk wie für Geiſtlichkeit und Beamte überhaupt. 1537 gründete ſie zur Ausbildung tüchtiger Prediger die Akademie, welche aus einem Obergymnaſium und einer Art theologiſchem Seminar beſtand, Peter Viret, Wilhelm Farel, Konrad Geßner und Theodor von Beza zu ihren erſten Profeſſoren zählte, et estoient entretenus douze escholiers, au despends des Seigneurs de Berne, et s'appeloient les Enfants de Messieurs. 1540 ließ die Regierung das Gymnaſium, zunächſt 5 Klaſſen zählend, einrichten und berief zu dem Ende den Prinzipal von Genf, Antoine Saunier, für ein Jahr nach Lauſanne. 1550 übernahm auf Berns Anſuchen der vortreffliche Schulmann Mathurin Cordier die Leitung der

Anſtalt und dieſe erhielt nun ihre völlige Organiſation in 7 Klaſſen. In der VII., einer kleinen ariſtokratiſchen Primarſchule, lernte man Leſen und Schreiben und in der I. las man im Griechiſchen Xenophon und Plutarch, im Lateiniſchen die leichteſten Reden aus Cicero und einiges aus Livius und trieb daneben die Elemente der Dialektik. Sommer und Winter fiengen die Lehrſtunden um 6 Uhr morgens an. 90 Jahre ſpäter erweiterte man die Anſtalt, richtete 8 Klaſſen ein und teilte der VIII. auch Rudimente des Latein und der I. auch Virgil, Horaz und die 4 Evangelien in griechiſcher Sprache zu. Statt des ſeitherigen ludi moderator und premier régent machte man nun den professor eloquentiæ der Akademie zum Gymnaſiarchen. Der Unterricht wurde von da an immer entſchiedener auf ſorgfältigere Ausbildung des Gedächtniſſes als des Verſtandes angelegt, obwol die manigfaltigen ſprachlichen Übungen ſchon um der anhaltenden Anſtrengung willen auch dieſen kräftig entwickeln mußten. Trotzdem trat im Waadtland nie viel Gelehrſamkeit hervor, und gewöhnlich konnte nicht einmal die Hälfte der oberen Lehrſtellen mit Einheimiſchen beſetzt werden. Die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts, auch im Waadtland den klaſſiſchen Studien verderblich, führte die 8 Klaſſen des Gymnaſiums auf 4 humaniſtiſche zurück, und 1788 gründete man daneben eine Realſchule, ohne Lateiniſch und Griechiſch, mit Mutterſprachunterricht, Mathematik, Realien, Geſchichte, Buchführung und Mythologie. In dieſer Verfaſſung blieb das Lauſanner höhere Schulweſen bis zur franzöſiſchen Revolution, die in dem ganzen geknechteten Kanton (Bern unterdrückte in Lauſanne ſogar die Profeſſur der Geſchichte, auch geſchichtliche Vorträge in der Stadt) die Gemüter aufs heftigſte ergriff und mit der Lostrennung von Bern auch die Neugeſtaltung aller waadtländiſchen Schulen zur Folge hatte. Doch darf, ehe von dieſer die Rede iſt, nicht überſehen werden, daß nach dem Muſter von Lauſanne auch einige andere Städte kleinere Collèges mit 2 oder 3 Lehrern eingerichtet hatten, wo neben den beiden alten auch die Mutterſprache, Mathematik und Geographie gelehrt wurden. Sie bildeten in der Bevölkerung kleine Lichtherde, pflegten die Empfänglichkeit für geiſtige Beſtrebungen, neben dem, daß ſie einen Teil ihrer Schüler ebenfalls für die Akademie vorbereiteten. Noch mehr aber bedarf es eines Blickes auf die Schickſale der von Bern gegründeten waadtländiſchen Volksſchule. Da die Gnädigen Herren der ehemaligen Kirchengüter ſich bemächtigt hatten und nun die Beſoldung der Schulmeiſter von ihnen gereicht werden mußte, vergieng faſt die zweite Hälfte des 16. Jahrhunderts, bis Schulen für das Volk, vorerſt nur in den Städten, zuſtande kamen; meiſtens verpflichtete man die Pfarrhelfer, Schule zu halten. 1575 erſcheinen in den alten Berichten 15 Gulden (à 4 Batzen) Vierteljahrsgehalt für den Schulmeiſter von Rolle; ſpäter darf Moudon auch einen ſolchen anſtellen; 1613 erhält Montreux 80 fl. für den ſeinigen, und 1624 der von Granges 10 fl., „aber ſoll dann aufhören zu betteln und die Gnädigen Herren in Ruhe laſſen“. Bei ſo karger Fürſorge konnte nur ſehr langſam der großen Unwiſſenheit des Volks geſteuert und dem Volksſchulweſen eine feſte Geſtalt verliehen werden. Letztere erfolgte erſt durch die Verordnung vom Jahre 1676. Die weſentlichſten Beſtimmungen derſelben waren, daß die Gemeinden Schulen haben, für paſſende Lokale ſorgen und den Schulmeiſter bezahlen ſollten; daß die Kinder zu emſigem Schulbeſuche anzuhalten, der anzuſtellende Schulmeiſter im Beten, Leſen, Schreiben und Katechismus zu prüfen und die Schule von den Kirchenvorſtänden zu beaufſichtigen ſei. Aber ſo entſchieden und feſt dieſe Befehle klangen, ſo beſſerte ſich's doch ſehr langſam. Noch im Anfang des 18. Jahrhunderts gab es Gegenden, wo der Volksunterricht in den Händen einiger Frauen lag, die von Haus zu Haus gehend leſen lehrten. 1758 wurde allerlei zur Ergänzung der ſeitherigen Vorſchriften ausgegeben; z. B. daß in den Dörfern Sommers doch wenigſtens an 2 Wochentagen Schule ſein ſolle, der Geiſtliche in jedem Frühlinge eine Prüfung abzuhalten und der Schulbeſuch bis zur erſten Kommunion (16.—17. Jahr) ſich zu erſtrecken habe. Weitere Ausführungen brachten die Jahre 1773 und 1787. Gegen die methodiſchen Vorſchriften in denſelben ließe ſich nicht nur nichts einwenden, ſondern ſie verdienen, da ſie ſich auf den

Kanon reduzieren lassen: „das Gedächtnis üben und zugleich den Verstand ausbilden“ volle Anerkennung. Wären nur diejenigen, welche sie hätten befolgen sollen, geschickter gewesen! Aber was war von verkommenen Kleinhandwerkern zu erwarten, die neben ihrem Handwerke Schulmeisterei trieben? Um so treulicher nahmen sich die Geistlichen der Schulen an, ja, ohne diese Stützen wären sie völlig verkümmert; denn die Gemeinden grollten fortwährend und mit Recht über Bern, das die reichen Kirchengüter gar fest in der Hand behielt und den Gemeinden die Bezahlung ihrer Schullehrer zumutete. Mit dem Jahr 1798 hörte im Waadtland der bernische Druck auf. Das Unterthanenland wurde selbständig und nahm einen kräftigen Anlauf zum Aufschwung. Doch hielt die reine Begeisterung nicht lange an, es folgte Verwilderung und schließlich fehlte es im Schulwesen wie an Männern so auch an Geld. Ein Erziehungsrat kam im November 1798 zustande; aber weil die Ortsvorstände von der Bernerzeit her an Lahmheit und Interesselosigkeit gewöhnt waren, fanden die neuen Schulbehörden auch hier bei jedem Schritt nur Schwierigkeiten. Man ärgerte sich über die Verfügungen zu gunsten des Primarwesens, noch mehr über die Lasten, die sie nach sich zogen. Wie der Erziehungsrat, obschon unbezahlt, doch für Lokal und Heizung u. s. w. selber aufkommen, auch sonst noch Geld vorstrecken durfte, so gieng es den armen Schullehrern mit ihrem Minimum seitens vieler gleichgültiger Gemeinden und auch des mittellosen Staates. Vergebens klagt und bittet auch der Erziehungsrat um Abstellung der vielen unverantwortlichen Schulversäumnisse. Es war eben Revolutionszeit; aus einem schläfrigen Zustande war man zwar herausgetreten, dafür aber in die Gesetzlosigkeit versunken und so blieben auch im Waadtland die Primarschulen trotz der Stapferischen Pläne und Organisationen, was sie gewesen waren. Viele trösteten sich mit der Hoffnung, das Streben des Ministers, zu der religiösen und kirchlichen Bildung des Volkes, wie die Reformation sie gebracht, noch die bürgerliche zu fügen, und dem Staate das gesamte Volksunterrichtswesen zur Oberleitung zu übergeben, werde in ruhigerer Zeit nachwirken. Sie täuschten sich nicht; denn gleich von jener Zeit an wurde die Fürsorge für den Volksunterricht als die dringendste Pflicht eines freien Volkes erkannt und als eine Nationalangelegenheit bezeichnet. Zu entsprechenden Thaten kam es indessen noch nicht. Sie waren auch nicht zu erwarten inmitten der äußeren und inneren Umwälzungen, die in dem jungen Kanton alles in die größte Unsicherheit stürzten und die äußerste Geldnot hervorriefen. Allmählich aber legten sich die Wogen; 1806 erschien ein neues Unterrichtsgesetz mit obligatorischem und unentgeltlichem Primarunterricht vom 7. — 14. Jahr, leidlicher Besoldung der Primarlehrer und Aussicht auf eine Anstalt zur Bildung von solchen, die jedoch nicht ins Leben trat. Der Staat reichte Geldbeiträge, besonders auch zu den Besoldungen, und es konnten viele Schulen, die einen früher die andern später, zeitgemäß eingerichtet werden. Pestalozzis und Girards, zuletzt auch Fellenbergs Thätigkeit half vielfach vom alten Schlendrian los, und die von Frankreich aus eingeführte Lancasterische Methode, eine Zeit lang leidenschaftlich gepflegt, weckte die Teilnahme für den öffentlichen Unterricht. Sogar die Fortschritte Deutschlands blieben in den zwanziger Jahren nicht ohne Nachhall, um so mehr, als in den zahlreichen Pensionaten immer auch viele Deutsche als Lehrer thätig waren. Die Kantonsverfassung, seit 1815 ziemlich absolutistisch, wurde 1832 liberal und rief in dieser Gestalt von neuem die Kräfte des Volks zu fortschrittlichen Bestrebungen und so auch zur Hebung des Schulwesens auf. 1834 trat ein Schulgesetz ins Leben, durch welches die Unterrichtsbehörde, geleitet und unterstützt durch Männer wie Gindroz, Monnard und Gauthey, in den Stand gesetzt wurde, in den Primarschulen die Zahl der Lehrfächer zu erweitern, den Sekundarunterricht anzubahnen, für die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen bessere (1837 definitive) Fürsorge zu treffen und das Gymnasium in Lausanne neuzugestalten. Große Opfer brachte der Staat, noch größere die Gemeinden, und großartige Schenkungen machten einzelne Schulfreunde. Dafür aber gehörte der Kanton nunmehr auch in Bildungssachen zu den ersten in der ganzen Schweiz. Auf die doktrinäre liberale Regierung folgte 1845 eine demokratische. Leider betrieb

dieſe auch in der Schule eine Parteireorganiſation: die berühmteſten Lehrer wurden von der Akademie entfernt, der Erziehungsrat zu einer bloßen Regierungskommiſſion gemacht, die lateiniſchen Gemeindeſchulen, collèges communaux, mit Ausnahme der in Lauſanne, aufgehoben, um realiſtiſche an ihre Stelle zu ſetzen, im Primarunterricht, unter Beſchränkung der Fächer, eine bequemere Praxis zuzulaſſen, überhaupt dem Unterrichtsweſen weniger Aufmerkſamkeit geſchenkt. „Désencombrer fut le but que le législateur se proposa.“ So kam es bald, daß der Kanton, der eine Zeit lang als Muſter für andere gegolten, von dieſen, wenigſtens im Primarſchulweſen, überflügelt wurde. 1861 vereinigten ſich zwar die konſervativen und die radikalen Elemente, doch nur um bald der radikalen Demokratie die Herrſchaft dauernd zu überlaſſen. Was dieſe ſeither in der Schulgeſetzgebung gethan, bezweckte immer entſchiedenere Trennung von Kirche und Schule und immer ſtrammere Centraliſation der Unterrichtsanſtalten. So wurde im Volksſchulgeſetz von 1865 dem Geiſtlichen nur die Überwachung des Religionsunterrichts gelaſſen; er iſt nicht von Berufs wegen Mitglied der Ortsſchulkommiſſion, obſchon er thatſächlich meiſtens Vorſitzender derſelben iſt. Durch dieſes Geſetz wurden auch Sekundarſchulen eingeführt und allgemein das Turnen vorgeſchrieben; ſtändige Schulinſpektoren ſollten mehr Einheit in die Schulleitung bringen, auch Verbeſſerung des Schulbeſuchs wie der Schulbücher bewirken. 1868 wurde ein neuer allgemeiner Lehrplan ausgegeben, 1869 ein Inſpektor für alle Collèges communaux und die Ecoles supérieures de jeunes demoiselles ernannt und die Ecole industrielle von der Gemeinde Lauſanne übernommen. 1875 erhöhte man die Beſoldung der Primarlehrer, aber 1882 gab man dazu den Gemeinden ein Abberufungsrecht von 4 zu 4 Jahren. 1882 endlich wurde die Organiſation der Seminare durch eine Übungsſchule abgeſchloſſen. Die Rekrutenprüfungen haben indes dem waadtländiſchen Primarunterricht den Lokus 6 verſchafft.

II. Gegenwärtige Verhältniſſe. 1) Die Behörden. Ein Staatsrat führt die Oberleitung des geſamten Schul- und Kirchenweſens. Unter ihm ſtehen der Erziehungsrat, drei Volksſchulinſpektoren, die Gemeindeſchulkommiſſionen. 2) Die Schulen. a) Die Primarſchule iſt für die 7—16jährigen obligatoriſch und berückſichtigt auf der Oberſtufe außer den vaterländiſchen Realien auch Linearzeichnen und Turnen. b) Die Sekundarſchule, wenig zahlreich vorhanden, ſetzt den Beſuch der Primarſchule bis zum 13. Jahr voraus, erweitert und vertieft den Unterricht in den dortigen Fächern, lehrt aber auch Deutſch, etwas Algebra und Geometrie, ferner Buchhaltung. c) Collèges communaux ſind Latein- und Realſchulen in Landſtädtchen, oft noch im Zuſammenhang mit einer Mittel- oder mit einer Ecole supérieure de jeunes demoiselles, alle ſtädtiſch, doch mit anſehnlicher Staatsunterſtützung. Die eigentlichen Collèges ſtimmen im Unterricht mit den Anfangsklaſſen der Kantonsſchule zuſammen. Dieſe, d) das Collège cantonal, iſt ein humaniſtiſches Unter- und Mittel-Gymnaſium von 7 Klaſſen. Wer in die unterſte eintritt, muß 9 Jahre alt ſein. Von der oberſten Klaſſe des Collège cantonal tritt man für 1 Semeſter in die Klaſſe intermédiaire über und dann in das eigentliche Gymnase, das zur Akademie gehört, aber erſt nach 3 Semeſtern Zutritt zu den Fakultäten gewährt. Ihm parallel geht ſeit 1869 die Ecole industrielle cantonale, eine Real- und Oberrealſchule; erſtere geht in 6 Jahresklaſſen vom 9.—15. Jahr, letztere in 2 Doppelklaſſen vom 15.—17., die eine die Vorbildung für das höhere Gewerbe, die andere für den Handel bezweckend. 3) Die Lehrer. Die Primarlehrer werden ſeit 1833 in der Ecole normale, dem Seminar, ausgebildet. Dasſelbe ſtand anfangs unter dem trefflichen Pfarrer Gauthey, der Hollard und Monnard neben ſich wirken ſah. Später kam noch das Lehrerinnenſeminar dazu. Der Kurs der männlichen Zöglinge erſtreckt ſich ſeit 1869 auf 4 Jahre, vom 16.—20., der der weiblichen auf 2, vom 16.—18. J. Die Gemeinde wählt ſich ihren Lehrer. Der Staat verleiht ſeit 1816 Ruhegehalte. Das Konferenzleben beginnt ſich mehr und mehr zu entfalten; doch verſprechen ſich die Schulfreunde die rechte Hebung des Primarlehrerſtandes und damit der Volksſchule davon, daß noch die Kantonalkonferenz mit

Begutachtungsrecht in allen wichtigen Schulfragen hinzutrete. 4) Statistische Angaben. Im J. 1864 zählte der Kanton in 747 Primarschulen ungefähr 29 400 Schulkinder, von denen ein sehr ansehnlicher Teil sich durch viele Schulversäumnisse auszeichnete. Zu 554 Lehrern kamen 193 Lehrerinnen. Das Minimum eines definitiv angestellten Primarlehrers belief sich auf 800 Fr., das des provisorisch angestellten auf 500. Die Dienstalterszulagen betrugen von 50 bis 200 Fr.; bei der Lehrerin von 25 bis 100 Fr., während ihre Gehalte 500, beziehungsweise 400 waren. Bei allen kamen noch hinzu 3 Fr. Schulgeld von jedem Kinde und von der Gemeinde Wohnung, Garten und Holz. Die Ruhegehalte reichen bis zu 400 Fr. 1881 waren für 98 Knaben-, 99 Mädchen- und 629 gemischte Volksschulen mit 33 876 Schülern vom 7.—16. Jahr 509 Lehrer und 312 Lehrerinnen angestellt; die Strafen für Absenzen betrugen 7985 Fr. Seit 1875 empfängt der Lehrer 1400 Fr., die Lehrerin 900. — Ruhegehalt 500 Fr. nach 30 Dienstjahren. Arbeitsschulen bestanden ungefähr 200; Gehalt der Arbeitslehrerin 250 Fr. In den Ecoles moyennes, 16 an der Zahl im J. 1865, waren 619 Knaben und 257 Mädchen. 1881 waren es 17 Collèges communaux mit 353 Schülern in den klassischen Abteilungen und 982 in den realistischen; außerdem zählte man noch 12 höhere Töchterschulen mit 705 Schülerinnen. Besoldung der 220 Lehrer und Lehrerinnen von 1400—3200 Fr. Viele Kinder besuchten als Externe den Unterricht in einer der Pensionen, die in überaus großer Zahl vorhanden, aber, wenige treffliche Ausnahmen abgerechnet (Galliard in Lausanne, Sillig in Vevey z. B.), nicht auf tüchtige Bildung angelegt sind. Die Lehrer der Ecoles moyennes bezogen zwischen 11 und 1200 Fr. Gehalt; die Anstalten einen Staatsbeitrag von reichlich 45 000 Fr. In der Kantonsschule saßen 1865 181 Schüler, im J. 1881 aber 229, in der Ecole industrielle cantonale 405. Ebenso zählten die Seminare damals 55 männliche und 32 weibliche Zöglinge, 1881 etwa 100 männliche und 54 weibliche. — Die Gemeinden leisteten 1860 für ihre Primar- und Mittelschulen eine Ausgabe von 353 550 Fr.; der Staat im ganzen (auch für die Akademie, Museumsbibliotheken u. s. w.) 305 100 Fr. 1881 betrugen die Ausgaben des Staats für das Primarschulwesen 276 000 Fr., für die Collèges communaux und die Ecoles supérieures 104 500 Fr., für die kantonalen Anstalten 387 000 Fr. (darunter 35 000 Fr. Beiträge an die Seminaristen beiderlei Geschlechts) ꝛc. im ganzen 876 000 Fr.

23) **Wallis.** (5247 qbm, 100 216 E.) Quelle: Prof. Abbé Henzens Referat über den Volksschulunterricht an die Schweizerische Gemeinnützige Gesellschaft. 1865.

I. Ein Blick in die Geschichte des Erziehungswesens. Dieser Bergkanton, das eingeschlossenste Gebiet der Alpen, kann seine Einwohner nur kümmerlich nähren, so gar abgelegen und so unwirtlich sind seine Hochthäler, so wenig läßt sich Ackerbau, Weinbau oder ein anderer lohnender Betrieb ausdehnen. Die dünngesäte, wackere, nicht selten arme Bevölkerung, in Oberwallis deutscher, in Unterwallis französischer Zunge, ist auf 167 Gemeinden verteilt, von denen kaum 40 in der Ebene des Rhonebeckens liegen, dagegen über 100 auf den Bergen desselben und in den Hauptseitenthälern zerstreut sind. Von Thal zu Thal wechselt die Mundart, die Lebensweise und die Beschäftigung. Viele Thalgründe, z. B. die von Goms, Visp, Lötsch, Eifisch, Entremont, Illiez sind von einem einfachen, kräftigen, gutbegabten und arbeitsamen Menschenschlag bewohnt, andere freilich werden seit Menschengedenken vom Cretinismus schwer heimgesucht. Nur in wenigen Thalschaften finden sich geschlossene Dörfer, in den meisten liegen die Häuser sehr weit, oft bis zu einer Stunde auseinander, ja in manchen sind die Bewohner nicht nur ein Jahr wie das andere vom Verkehr mit der großen Welt, sondern den Winter über sogar von jeglichem Nachbarverkehr abgeschnitten. Die Riesenketten der Berge sind all ihre Nachbarschaft, und da gilt es den nimmer ruhenden Kampf gegen die Lawinen und reißenden Bäche, welche ihre Matten, Felder und Waser-

leitungen droben zerstörten, den Kampf gegen die Überschwemmung oder die monatelange Trockenheit, welche die Flußebenen verheeren. Und wenn ihre zähe Geduld, ihr ausdauernder Mut sie in diesem Ringen nicht unterliegen lassen, so verdienen diese Tugenden Anerkennung. Der Blick auf alle diese ausnehmenden Schwierigkeiten macht aber auch begreiflich, daß der Walliser nicht leicht Muße finden kann, geistigen Interessen sich ganz zuzuwenden, daß folglich auch keine große Thätigkeit für das Schulwesen von ihm erwartet werden durfte. Klosterschulen allerdings bestanden schon in früher Zeit in Sitten, Brieg, S. Maurice und Martigny; da sie jedoch vornehmlich die Ausbildung von Geistlichen bezweckten, war ihr Nutzen für die geistige Förderung des Kantons nicht erheblich, auch bietet ihre Geschichte nichts Lehrreiches dar. In Stadt- oder Dorfgemeinden dagegen fand sich die Jahrhunderte hindurch keine eigentliche Schule. Was jetzt an solchen vorhanden ist, wurde meistens von den Geistlichen gegründet und bis in die letzten Jahrzehnte von den Pfarrern und Kaplanen von Amts wegen besorgt, ist also in ihrer großen Mehrzahl ziemlich neuen Datums und kleinen Werts. Die Bildungsbedürfnisse des Volkes waren ja bis ins 19. Jahrhundert herein fast null; zudem zeigte sich der Walliser in Rücksicht auf seine zu schulenden Kinder jeglicher Zumutung, vornehmlich aber gegen jede Neuerung durchaus mistrauisch. Im übrigen hieng der Besuch des Unterrichts vom Belieben der Eltern ab und endlich war ein eigentlicher Lehrerstand gar nicht vorhanden. Nun, im J. 1828 kam ein Schulgesetz. Für jede Gemeinde verlangte es eine Schule, vom 7.—14. Jahr schrieb es Schulpflicht und Unterricht im Katechismus, Sprache und Rechnen vor. Leider blieb es an den meisten Orten unausgeführt. Nur Sitten machte eine Ausnahme und zwar durch die Anstrengungen des unvergeßlichen Domherrn Jos. Ant. Berchtold, 1780—1859. Dieser edle Mann wirkte, wie früher als Seelsorger im Leukerbad, so von 1816 an als Pfarrer in der Hauptstadt unter seinem Volk, um dessen christlichen Sinn und sittliche Bildung zu heben, und wurde hier mehr und mehr auch der Vater der Jugend, besonders aus den ärmeren Bürgerklassen. Vertrauensvoll unterstützte ihn die Stadtbehörde, als er den Plan zu einer städtischen Primarschule entworfen hatte, und als er einen Lehrer für dieselbe ausgebildet, wurde die Gründung vollzogen. Berchtold nahm sich zeitlebens der Schule, der Kinder und der Lehrer so liebevoll an, daß er nicht mit Unrecht der walliſische Vater Pestalozzi genannt wurde. Nach und nach wurde zwar von Sitten aus weiteres Interesse für Schulangelegenheiten in den Kanton hinausgetragen, aber die, in deren Händen alle Macht lag, vor andern die Bischöfe von Sitten, thaten meistens nichts für die Beförderung der wichtigen Sache. Und doch, was hätte vom Klerus geschehen können, d. h. vom Bischof in Sitten, von der Augustinerkongregation der Hospitien, den Jesuiten in Sitten und Brieg, vom Kloster in S. Maurice, von den Ursulinerinnen in Brieg und in Martigny, da diese alle neben der Autorität auch die Kapitalien und die großen Güter inne hatten.

In den dreißiger Jahren wurde durch die liberale Partei das Mögliche gethan, um von Staats wegen dem Volksunterricht Hilfe zu bringen. Die 1844 folgende klerikal-konservative Partei entfernte die Laien aus den höheren Anstalten, übergab dem Bischof die Aufsicht über alle Lehrer und ließ ihn in Verbindung mit der Staatsgewalt den Erziehungsrat ernennen; das Unterrichtswesen selber blieb das alte. Nach dem Fall des Sonderbunds und der Vertreibung der Jesuiten reorganisierten die Radikalen zuerst wider die Collèges, und jetzt erwarb sich der Chorherr Alphons Rion, bisher begeisterter Lehrer der Naturwissenschaften, nun Vorstand des Kollegiums in Sion große Verdienste um den mittleren Unterricht seines Kantons; sein Lehrplan drängte allerdings das Lateinische zurück und suchte für französische Litteratur, für Mathematik und Naturwissenschaften Raum zu gewinnen, aber verlieh diesen Anstalten einen gewissen Aufschwung. 1849 erschien auch ein Gesetz für die Primarschulen. Diese sollten nun 6 Monate Schulzeit und ein erweitertes Unterrichtsprogramm erhalten, auch von Lehrerbildungskursen einen Nutzen erhoffen, obschon noch kein Besoldungsminimum für die Lehrer gewagt

werden durfte. Die Anzahl der Gebildeten und Gemäßigten und der einsichtsvollen Vaterlandsfreunde blieb indes klein, ihr Einfluß auf die Unwissenden und Gleichgültigen gering, und so bewegte sich, da Berchtold und Rion tot waren und alle Anregung fehlte, das Unterrichtswesen bis 1873 auf dem gleichen Fleck, so daß eigentlich noch alles für die intellektuelle Hebung, die politische und religiöse Erziehung des Volkes, und für die wahrhafte Gründung der Volksschule von seiten des Staates noch zu thun war. Und diese That, die erste umfassende staatliche Schulorganisation, verdankt Wallis der Einsicht und der Thatkraft des Erziehungsdirektors Bioller, der sie im Verein mit den Liberalen und unter der Gunst der Geistlichkeit in lobenswerter Mäßigkeit zustande brachte. Nun wurden 4 Lehrerbildungsanstalten geschaffen, Normalschulen geheißen, ein Besoldungsminimum für die Primarlehrer aufgestellt, 35—50 Fr. für den Monat, und ungefähr 85 000 Fr. Staatsausgaben für das Schulwesen vorgesehen. — Ob auf Grund der neuen Bundesverfassung nun auch schon verlängerte Primarschulzeit, strengere Bestrafung der Schulversäumnisse, weltliche und fachmännische Schulaufsicht durchgeführt werden kann, möchte vielen Zweifeln begegnen. Die Rekrutenprüfungen haben seither als Durchschnitt 24 ergeben. —

II. Gegenwärtige Zustände. 1) Die Behörden. Der Erziehungsrat besorgt im Auftrag der Regierung die Oberleitung des Schulwesens, soweit diese bei der Autonomie der Gemeinden und der Herrschaft des Klerus möglich ist; 3 Kreisschulinspektoren führen die allgemeinere, die Primarschulinspektoren und die Gemeindeschulräte die besondere und lokale Aufsicht über die Primaranstalten. 2) Die Schulen. a) Die Primarschulen, zu deren Besuch die Kinder seit dem Schulgesetz des Jahres 1873 vom 7.—15. Jahre, mindestens für 6 Monate unter 12, verpflichtet sind, betreiben in der Unterschule neben dem religiösen Memorieren des Katechismus, die Elemente des Lesens, Schreibens und Rechnens, in der Oberschule kommt die Fortsetzung samt etwas Geschichte, Geographie, Singen und für die Mädchen Handarbeiten. Weise Beschränkung, weniges aber tüchtig gelernt, wird von den Schulfreunden mit Recht der Volksschule als Losungswort zugerufen. Nur ein Unterricht, der den walliserischen Landmann auch materiellen Nutzen sehen lasse und ihm Mittel biete, seinem ärmlichen Leben aufzuhelfen, werde in ihm Glauben an die Schule und Sinn für dieselbe erwecken. b) Die Lateinschulen, nämlich das Lycée cantonal und das Collège in Sitten, und die Collèges classiques in Brieg und in St. Maurice, jedes mit 6 Jahresklassen stehen, obschon jetzt Staatsanstalten, doch in Lehrfächern, Methode und Disciplin auf dem alten klerikalen Fuße; für Schüler, welche auf einen bürgerlichen Geschäftsbetrieb vorbereitet werden sollen, hat man meistens eine Art realistische Mittelschulen, Ecoles moyennes damit verbunden. Sie setzen die Primarschule voraus, und treiben eine fremde lebende Sprache.

3) Die Lehrer. Sowol die geistlichen als die weltlichen werden für ihren Beruf viel zu wenig vorgebildet. Für die letzteren hat man 4 Normalschulen eingerichtet, in Rücksicht auf die 2 Landessprachen und die zwei Geschlechter. Mit guten Zeugnissen aus der Primarschule tritt der 15jährige Aspirant oder die Aspirantin ein und macht 2 Schuljahre zu je 10 Monaten hier durch, indem ihnen ein erweiterter und vertiefter Primarunterricht, samt Verfassungskunde, Gesundheitslehre u. s. w. dargeboten werden. Wie kann aber ein austretender Primarschüler durch so kurzen Besuch einer Normalschule zum Schulhalten ausgerüstet werden! Tüchtige Lehrer trifft man fast nur in Goms. Der Gemeinderat wählt, die Gemeinde bezahlt den Lehrer. So wie die Sachen liegen, hängt von der Geistlichkeit die ganze Entwickelung der Schule ab: Durch sie, welche die Volksschulen gegründet hat und die Lehrer ausbildet, können sie allein sich heben, durch ihren Einfluß die Lehrerbesoldungen und die Lehrmittel sich bessern.

4) Statistische Angaben. Wallis hatte 1865 in seinen 408 Primarschulen (davon nur 165 gemischte, d. h. mit gemeinsamem Unterricht für Knaben und Mädchen) gegen 14 500 Kinder. Das dazu gehörende Lehrerpersonal setzte sich aus

35 Geistlichen und Ordensleuten, 30 Klosterfrauen und Lehrschwestern, 114 patentierten Lehrern oder Lehrerinnen, 158 provisorisch ermächtigten und 71 zeitweise angestellten Lehrkräften zusammen. Die durchschnittliche Lehrerbesoldung betrug 150—160 Fr. Größere Gemeinden haben eigene Schulhäuser. Die 4 Normalschulen waren 1863 von 26 männlichen und 29 weiblichen Zöglingen besucht; die 3 Lateinschulen von 214 und die Mittelschulklassen von 36 Schülern. In eben diesem Jahre zahlte der Staat an das gesamte Unterrichtswesen des Landes 37 561 Fr., wovon 8209 Fr. den Volksschulen zu gut kamen. 1877 gab es 397 Primarschulen: 277 französische und 120 deutsche; 114 Knaben-, 114 Mädchen- und 169 gemischte Schulen, mit 17 755 Schülern und 291 Lehrern und 187 Lehrerinnen; Gesamtbesoldung 180 000 Fr. — 1882 zählten die Lateinschulen 324 Zöglinge.

24) **Neuchatel.** (808 qkm, 103 732 E.) Quellen: Frédéric de Chambrier, Histoire de Neuchâtel et Valangin. 1840. Victor Bénoit, Le canton de Neuchâtel. 1861. L'éducateur. Revue pédagogique de la Société des Instituteurs de la Suisse romande rédigée par le professeur Alexandre Daguet. Lausanne 1867. G. Borel-favre im Musée neuchatelois, 1867 u. f.

Neben einem bald öden, bald sehr fruchtbaren Gelände am See bietet dieser Juraskanton kleine kahle Hochflächen und hohe Bergthäler, wo der Winter 7—8 Monate dauert und kein Obstbaum wächst. Dennoch sind in demselben große Dörfer zu sehen, mit Gebäuden besäte Thalschaften und überall eine zahlreiche Bevölkerung. Ein sprechender Beweis von der Wunderkraft der Industrie, welcher sich der kräftige, mit offenen Sinnen begabter Neuchateler zugewendet hat, aber auch von der Liebe zur geordneten Freiheit, von der Wolhabenheit und Bildung, welche diesem Kanton so sehr zur Zierde gereichen.

1. Zur Geschichte des Schulwesens. Die jurassischen Thäler wurden frühe von Mönchsansiedelungen aus urbar gemacht. Ums Jahr 1000 waren Klöster in beträchtlicher Zahl vorhanden und im Anfange des 13. Jahrhunderts zählte der Bischof von Lausanne in diesem Teile seines Sprengels 6 Korporationen (nämlich das reiche Chorherrenstift von Neuchatel, die Prämonstratenserabtei von Fontaine André und 4 Benediktinerklöster, darunter Môtiers) und 20 Pfarreien. Leider haben wir über die Bildungsanstalten, welche diese Gotteshausleute für ihren geistlichen Nachwuchs und sonstige Schüler besessen haben, keinerlei sichere oder ausgiebige Nachrichten. Hat das Stift in der Hauptstadt, durch seine reichen Einkünfte verführt, lange Zeit vor dem Ausgange des Mittelalters durch das ärgerliche Leben seiner Glieder sich einen Namen gemacht, der im Beginn des 16. Jahrhunderts sogar Obrigkeit und Volk zwang, der Sittenlosigkeit zu steuern. Bei solcher Lage der Dinge war der hiesige Boden für die Reformation aufs günstigste vorbereitet und Bern brauchte nur durch seine Evangelisten, Farel vor allen, den Samen ausstreuen zu lassen. Unter dem Schutze dieses mächtigen Nachbarstaates, der schon auch die Waadt sich unterworfen hatte, wurde das ganze Land der Kirchenverbesserung gewonnen und 1530 im Oktober sorgten die Bürger der Stadt Neuchatel dafür, daß in ihrer Hauptkirche „l'idolastrie fut ostée et abattue". Farel dringt überall auf Erkenntnis und Erziehung im Sinne des Evangeliums, scheint sich auch des Collège im Chorherrenstift angenommen und bewirkt zu haben, daß die Compagnie des Pasteurs die Aufsicht über diese Schule und ihre régents, und die Stadtgemeinde die Kosten übernahm. 1539 tritt Mathurin Cordier aus der Normandie, 1479—1564, ein edler Humanist und früherer Lehrer Calvins, als Prinzipal an dieses Collège. Er ist der Verfasser der Colloquiorum scholasticorum libri quatuor ad pueros in latino sermone exercendos, eines lateinischen Schulbuches, das über 2 Jahrhunderte bei den Anfängern im Gebrauch geblieben ist; sodann der Principia latine loquendi scribendique selecta ex epistolis Ciceronis, der Rudimenta grammatica u. a. Nach 7 Jahren erfolgreicher Arbeit verzog er nach Lausanne, um allda dieselbe

Aufgabe zu übernehmen. Sein pädagogiſches Streben giebt er ſelber uns kund: ceque j'ay toujours principalement dèsiré, c'est assavoir pour conjoindre la piété et bonnes moeurs avec l'élégance des lettres. 1619 erſcheint das Collège mit 3 Klaſſen, 1680 mit 4. Aus dem J. 1701 geben uns die Berichte einen tieferen Einblick in das Innere der Schule: die IV., unterſte Klaſſe treibt Religion, Leſen, Schreiben, Rechtſchreiben; die III. beginnt das Latein mit der Überſetzung der vorhin erwähnten Colloquien; in der II. tritt Griechiſch auf, jedoch nur fakultativ; der Lehrer der I., der Recteur oder Principal pflegt ein Geiſtlicher zu ſein. Die Unterrichtszeit iſt im Sommer von 7—9 und von 12—2, im Winter von 8—10 und von 12—$2^1/_2$. Die Schüler gehen paarweiſe aus der Klaſſe ab und werden vom Lehrer bis auf den Marktplatz geleitet. Jeder régent hat freie Wohnung in einem der alten Chorherrenhäuſer und benützt ſein größtes Zimmer für den Unterricht. Auch die Lehrer der Arithmetik und der Kalligraphie geben ihre Stunden zu Hauſe. 1788 fand unter dem Einfluſſe des Philanthropinismus eine Reorganiſation des Collège ſtatt. Es war auch in Neuchatel viel davon die Rede, daß das Studium toter Sprachen unterdrückt werden ſollte; man könnte Unterricht geben in Dingen infiniment plus utiles, plus précieux et plus nécessaires; 2 oder 3 lateiniſche Collèges in ganz Europa möchten hinreichen au besoin que l'on pourrait avoir d'humanistes. Demgemäß errichtete man an Collèges franzöſiſche Nebenklaſſen. Für die études classiques hielt man jedoch in III, wo man mit 10—11 Jahren eintrat, nach wie vor an 24 Stunden Latein feſt. In II wurden Juſtin, Corn. Nepos und Curtius erklärt, aber nur lateiniſch geſprochen. Ähnlich war es in I bei Livius, Salluſt, Virgil. Dem Griechiſchen kamen in II und I je 5—8 Stunden zu. 1790 fügte man oben eine Classe de Belles Lettres an, und wandelte den ſeitherigen Principal, der auch Unterricht gegeben, in einen Inſpecteur, der nur in den Klaſſen dem Unterricht anwohnte. 1792 kam noch eine Classe de Philosophie hinzu. Dem Profeſſor derſelben gab man aus beſonderer Gunſt ein Schullokal à condition qu'il la chauffât. Schließlich noch einen Blick auf die neue Organiſation vom J. 1830. Damals waren VII und VI Elementarklaſſen, in V begann Lateiniſch und damit auch die Zweiteilung in einen ordre latin und einen ordre français. ſie liefen einander parallel, ſo jedoch, daß im Deutſchen und in der Mathematik gemeinſamer Unterricht gegeben wurde. In der III kam das Griechiſche; und ſo blieb es dreißig Jahre lang.

Wenden wir uns nun zur Volksſchule, ſo begegnen wir auch hier vielen Zügen, welche die niedrigſte Knechtsgeſtalt begleiten. Sie iſt kirchlichen Urſprungs und zu Farels Zeiten lehrte man in ihr la crainte de Dieu, à lire et à écrire. Aber lange begegnet man ihr nur in den größeren Gemeinden. 1562 wurden in beiden Grafſchaften Neuchâtel et Valangin erſt 17 gezählt. Die Régents wurden aber nicht von den Gemeinden, ſondern von der Compagnie des Pasteurs, dem Konſiſtorium, angenommen und von ihm der Regierung zur Beſtätigung vorgeſchlagen. Dies Verfahren gieng in der Mitte des 17. Jahrhunderts in eine gemeinſchaftliche Ernennung zwiſchen Konſiſtorium und Regierung über; wo indeſſen die Gemeinden um dieſe Zeit eine Schulſtelle ſelber errichteten, da vergaben ſie ſie auch ſelber, nämlich an den Wenigſtnehmenden. In der Schulmeiſterordnung von Couvet vom J. 1651 heißt es ſodann: Le maistre d'escolle sera obligé, d'instruire et enseigner les enfants en toutes disciplines honorables, les stimulera à piété et vertu de tout son possible sans support ni acception de nuly. Au deffaut pourra être mis un homme à sa place à ses frais. Et pour cet effet donnera solvable caution, sera en outre obligé de sonner les cloches pour les prêches, le midi et les huit heures. Conduira bien l'orologe, baliera le temple, tiendra le cimetière fermé et fera les remerciements accoutumés (die Abdankung an den Gräbern). Sein Lohn betrug 195 livres, heute etwa 75 Fr. Im Jahr 1688 erhält Lachaux-de-fonds eine Gemeindeſchule. Wann die in Locle gegründet wurde, iſt noch nicht ermittelt, ſie muß aber jedenfalls eine bedenkliche Verfaſſung

gehabt haben nach der Beschreibung zu schließen, welche vor weniger als 100 Jahren von ihr gemacht wurde. Gegen 100 Schüler heißt es da, von 5—17 Jahren saßen in einer Schulklasse bei einander und der Lehrer sorgte für gute Zucht mit Hilfe eines Farrenschwanzes. Das Schulzimmer war zu ebener Erde im alten Rathause. Im gleichen Gebäude befanden sich außerdem die Richterstube, eine Schenke, die als Wartezimmer für die Partien diente, das Schlachthaus, ein Pferdestall und ein Verschlag mit den Feuerlöschgeräten. An das Haus stieß der Kirchhof und der Schulmeister nahm seinen Weg dahin durch ein Fenster, wenn er dort eine Abdankung zu sprechen hatte. Im letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts gieng indessen die Hauptstadt entschieden auch für die Volksschule voran: 1780 eröffnete sie einen Zeichensaal, 1786 une salle d'allemand, das Jahr darauf wurde nicht bloß für den Mädchenunterricht besser gesorgt, sondern für ärmere Kinder eine Freischule eingerichtet und ihnen sogar Bücher, Papier und Federn verabreicht. Und auch die Gesundheitspflege war schon vorhanden. Tous nos instituteurs et toutes nos institutrices, sagt ein Reglement von 1790, auront soin de tenir leurs salles d'instruction bien aérées et aussi propres que possible, en ouvrant portes et fenêtres à l'issue de chaque leçon, en les faisant balayer tous les jours. Il est expressément défendu de mettre dessous ou contre les poêles des chambres de classes des paillasses, des langes d'enfants à sécher ou telles autres choses dont les exhalaisons pourraient augmenter l'insalubrité de l'air qu'on y respire. — Einzelne Anfänge zur Besserung auch der Landschulen werden zur Zeit der Helvetik sichtbar und während der Zeiträume der Mediation und Restauration kann von allmählicher Hebung des ganzen Volksschulwesens gesprochen werden. Denn der edle F. von Rougemont und andere erleuchtete Patrioten bemühten sich nicht vergebens, die Methode Pestalozzis von Yverdon aus für ihr Land nutzbar zu machen, sowie auch viele Geistliche, den verdienstvollen Andrié an ihrer Spitze, weder Mühe noch Opfer scheuten, um eine bessere Lehrerbildung zu verbreiten. 1826 geschah ein wichtiger Schritt, sofern die Regierung Ortsschulkommissionen anordnete und auf Durchführung der Schulpflichtigkeit drang. 1829 hat endlich jede Gemeinde eine Schule, der Gehalt der Lehrer bewegt sich zwischen 3 und 30 Louisdor; König Friedrich Wilhelm III. setzt nun auch einen Landschulrat ein, der das Schulwesen unter eine einheitliche staatliche Leitung nimmt und demselben einen Jahresbeitrag von zunächst 6000 Fr. leistet. 1832 werden kantonale Lehrerkonferenzen eingerichtet; an ihre Spitze stellt sich Pfarrer Andrié, und seiner unermüdlichen begeisterten Thätigkeit verdanken viele Lehrer und Lehrerinnen ihre Tüchtigkeit im Beruf. Überhaupt nahm das ganze Schulwesen jetzt einen Aufschwung. Derselbe erwies sich aber um so nachhaltiger, als die Industrie des Kantons sich gerade aus dem Stande des gröberen Handwerks in den des Kunstbetriebs emporarbeitete und folglich Kenntnisse und geschulte Leute verlangte, und widerum weil der sichtbar sich mehrende Wolstand Sinn für Bildung und für die Schulanstalten hervorbrachte. Gemeinden wie einzelne edle Bürger, Geistlichkeit wie Regierung reichten sich in diesem Streben die Hand und so wurde im J. 1841 die Akademie errichtet, um die Krone der blühenden Schulanstalten des Kantons zu werden. Leider wurde sie schon 1848, bei Einführung der Republik und Beseitigung der fürstlichen aristokratischen Regierung, durch die Radikalen wider unterdrückt; was sie koste, solle auf die Volksschulen verwendet werden, die Primarschulen sollen obligatorisch und für die Armen unentgeltlich sein. 1850 kam ein Primarschulgesetz, 1854 eine Organisation der Industrieschulen, 1859 machte man den Primarunterricht durchaus unentgeltlich; 1866 wurde die Académie wider errichtet und 1872 das Primarschulgesetz zweckmäßig umgestaltet, und endlich das mittlere und höhere Schulwesen fester organisiert. Mit dem Schuljahr 1882 ist für sämtliche Primarschulen ein neuer obligatorischer Lehrplan in Kraft getreten. Für jedes Fach giebt er tüchtige methodische Winke und litterarische Hilfsmittel an, dazu die Schulbücher der Kinder. Schließlich sei noch das Gesetz über die Fort-

bildungsschule erwähnt. Diese Ecoles complémentaires, für junge Leute vom 16.—20. Jahre bestimmt, sind unentgeltlich und fakultativ, und gewähren den Winter über in 4—6 wöchentlichen Abendstunden Unterricht im Lesen, Aufsatz, Rechnen, Geschichte, Geographie, Verfassungskunde. Daß die Fürsorge für die Bildungsanstalten gute Früchte trägt, dürfte neben dem wolbefriedigenden Stande des heutigen Schulwesens, welcher auch durch die Rangnummer 9 der eidgenössischen Rekrutenprüfungen beurkundet wird, am eindringlichsten die Menge von tüchtigen Lehrern und Lehrerinnen beweisen, welche die Länder Europas seit vielen Jahrzehnten aus diesem Kanton beziehen.

II. Gegenwärtige Verhältnisse. 1) Behörden. Das Erziehungsdepartement wird von einem Staatsrate geleitet; die Gemeinden haben Ortsschulkommissionen.

2) Die Schulen. a) Die Primarschule ist obligatorisch vom 7.—13. Jahre, von da an ist meistens Repetierschule. Beide unterrichten außer in den gewöhnlichen Fächern auch in Geographie und Geschichte, Meßkunde, können jedoch ihr Programm nach den örtlichen Bedürfnissen erweitern und geben besonders noch der Naturkunde und dem Zeichnen Raum. Der Schulbesuch ist da und dort ein sehr unregelmäßiger.

b) Die Sekundarschule nimmt im 13. Jahr auf und vervollständigt in ihren 2 Jahreskursen, die Industrieschule in 3, was die Primarschule begonnen, und bereitet durch mathematischen, naturkundlichen und ausgedehnteren fremdsprachlichen Unterricht, Deutsch, Englisch und Latein, Griechisch, für Industrie- oder eine höhere Handelsschule vor. Sie ist Gemeindesache, erhält jedoch einen entsprechenden Staatsbeitrag. c) Das Collège in Neuchatel, ein humanistisches Gymnasium, das der Stadt gehört, hat 6 Klassen vom 9.—15. oder 16. Jahre. Vom Collège tritt man in das Gymnase cantonal über, das Staatsanstalt und Bestandteil der Akademie ist. Seine section littéraire bereitet in einem 2jährigen Kurse für die faculté des lettres vor, ähnlich die section scientifique für die faculté des sciences, doch ist ja die Maturitätsprüfung zu erstehen. Die Section pédagogique ist eine Ecole normale für Lehrer und Lehrerinnen der Primarstufe.

3) Die Lehrer erhalten ihre Ausbildung in einem 3jährigen Kurs. Nach Beendigung der Seminarzeit, wenn man hier so sagen kann, stellt die Direktion nur ein Fähigkeitszeugnis aus, nimmt also keine Abgangs- d. h. Anstellungsprüfung vor. Diese findet von seiten des Erziehungsrates statt. Man rühmt, daß die jetzige Lehrerschaft mit Berufstreue ein rüstiges Streben zur Fortbildung verbindet. Widerholungskurse für Lehrer und Lehrerinnen leitet ebenfalls die pädagogische Sektion. Die Sekundarlehrer, sowol der realistischen als der humanistischen Seite, bilden sich am Collège und an der Akademie aus.

4) Statistische Angaben. Der Kanton besaß 1865 für 14 770 Primarschüler 282 Schulen (davon 198 Alltagsschulen) mit 136 Lehrern und 140 Lehrerinnen. Die Gehalte, nach der Schulart sich richtend, schwanken zwischen 400—1600 Fr. (in der Hauptstadt noch mehr) für die Lehrer und 200—1300 Fr. für die Lehrerinnen: meistens Bareinkommen. Mädchenarbeitsschulen bestanden erst 13. Die Schulhäuser wurden allmählich verbessert. Die Primarschulfonds trugen gegen 10 000 Fr. ein. Die 4 Sekundarschulen (in Neuchatel, Locle, Chaux-de-fonds, Fleurier) wurden von 451 Zöglingen besucht, der Mehrzahl nach Mädchen; die Gehalte der Lehrer beliefen sich auf ungefähr 71 000 Fr.; die Gesamtausgaben der 4 Gemeinden, weil neben den Schulgeldern auch noch 15 000 Fr. Staatsunterstützung gegeben wurden, auf nahezu 37 000 Fr. Das städtische Gymnasium wurde von 200 Schülern besucht. Die Gesamtausgaben des Kantons für das Erziehungswesen betrugen gegen 325 000 Fr., wovon den Staat über $^1/_3$ traf. Im Jahre 1883 zählte man im Kanton 131 Lehrer und 255 Lehrerinnen für 18 275 Primarschüler und Lehrlinge; es fielen auf dieselben 388 229 entschuldigte und 41 788 unentschuldigte Schulversäumnisse. Die Hauptstadt in ihrer Ecole secondaire industrielle und ihrem Collège latin, samt den

7 weiteren Sekundar- und Induſtrieſchulen hatten zuſammen 1070 Schüler und Schülerinnen. Die Staatsausgaben für das Erziehungsweſen beliefen ſich, das Gymnase cantonal und die Académie eingeſchloſſen, auf 375 554 Fr., wovon 175 000 Fr. auf die Primarſchulen fielen.

25) **Genf.** (297 qkm, 101 595 E.) Quellen: J. Senebier, Histoire littéraire de Genève. 1786. Joël Cherbuliez, Genève, ses institutions, ses mœurs etc. 1868. Bétant, Notice sur le collège de Rive 1866. Jean Gaberel, Histoire de l'église de Genève, 1853—1862. Amédée Roget, Etrennes genèvoises. 1877.

I. Aus der Geſchichte des Erziehungsweſens. Durch ihre Lage am Weſtende des Lemanſees und an der Völkerſcheide der Germanen und Romanen begünſtigt und von einem kräftigen Unabhängigkeitsſinn der Bürgerſchaft getragen, kam Genf ſchon frühe zu bedeutender Entwickelung; ſein Gewerbfleiß und blühender Handel ſchufen beträchtlichen Wolſtand und dieſer unterſtützte die Beſtrebungen der Stadt, immer weitere Freiheiten und Rechte zu erwerben. Deſſenungeachtet iſt während des Mittelalters nicht viel von ihrem Schulweſen zu vernehmen. Sei es nun, daß das Intereſſe der Bürger von ihrem allerdings ſtark bewegten politiſchen Leben ganz in Anſpruch genommen wurde, ſei es, daß der zahlreiche und begüterte Klerus, zu häufig in Welthändel und unkirchliches Leben verſtrickt, von der Pflege der Wiſſenſchaft und vom Jugendunterricht nicht viel wiſſen wollte: man hört von einer blühenden Schule etwa bei S. Peter ſo wenig als von vielbegehrten Lehrern in den Klöſtern. An dem Vorhandenſein von Schuleinrichtungen von kirchlicher und von bürgerlicher Seite darf deshalb natürlich doch nicht gezweifelt werden. Schon 1213 ſtellte der Biſchof einen doctor an, um die jungen Leute geiſtlichen Standes zu unterrichten, eine Veranſtaltung, welche ſeine Nachfolger aufrecht hielten. 1429 baute ein Freund der Wiſſenſchaften aus dem Bürgerſtande, der reiche Kaufmann und Ratsherr François de Verſonnay, ein eigenes Haus für eine öffentliche Schule der Grammatik, Logik und freien Künſte, bezahlte auch die Lehrer, daß ſie kein Schulgeld zu nehmen brauchten. Dieſes Collège von Versonnay von den Ratsmitgliedern fleißig beſucht, war lange Zeit in gutem Stande. 1501 wurde das baufällige Haus durch ein neues erſetzt und auch eine neue Schulordnung ausgegeben. In ihr iſt u. a. zu leſen: Um die Knaben und Jünglinge zur Wiſſenſchaft und zur Tugend zu bilden, wird der Prinzipal an jeglichem Feſttag ein Kapitel aus den Evangelien und den Epiſteln oder auch die Lebensbeſchreibung eines Heiligen vorleſen, und an den gewöhnlichen Sonntagen haben die baccalaurei, die Lehrer der unteren Klaſſen, ihm ihre Schüler zuzuführen, daß er mit ihnen allen den Mittagsgottesdienſt beſuche. Dieſe Schule blühte beſonders von 1510—1531. Um die letztere Zeit wuchſen die Unruhen, welche durch die Evangeliſten und durch die reformatoriſchen Beſtrebungen in der Stadt entſtanden, dergeſtalt an, daß beſonders auch die älteren Schüler von ihnen ergriffen und dem Lernen entzogen wurden. 1534 verläßt der Prinzipal die Stadt Genf und die Schule wird geſchloſſen. Im folgenden Jahre ſiegte die Sache der Reformation und Calvin wurde die feſte Säule derſelben. Die Aufnahme des proteſtantiſchen Prinzips in Häuſer und Herzen der Bürgerſchaft und der ſtrenge ſittliche Ernſt dieſes Mannes erreichten, daß das mittelalterliche Genf mit ſeiner Prachtliebe und nicht zu verbergenden Sittenloſigkeit bald ausgethan und der ebenfalls lockere Klerus umgewandelt wurde, daß die Stadt ſich in eine Feſtung der reformierten Kirche umſchuf und dieſe ſelbſt in ihrer Akademie zu einer Pflanzſchule für eine neue Geiſtlichkeit ſich geſtaltete; kurz, ganz Genf trat in ein neues Daſein. Notwendigerweiſe wird ſofort auch das Schulweſen kräftig angefaßt, um ſich als weſentliches Glied des neuen kirchlichen und politiſchen Baues darzuſtellen. Demgemäß richtete die Obrigkeit ſchon 1536 hauptſächlich auf Farels Bemühungen hin, eine humaniſtiſche Schule wider ein, une eschole dirigée par un homme à cela faire savant, et qu'on le paye tellement,

qu'il puisse enseigner les pauvres sans leur rien demander de salaire. Et aussi que chascun soit tenu d'envoyer ses enfants à l'eschole et les faire apprendre. Farel half der Schule auch zu einem tüchtigen Haupte in dem reformierten Prediger Antoine Sonier aus dem Dauphiné. Dieſes Collège de Rive umfaßte indes nur die Classes de Grammaire, die Ordre et manière d'enseigner en la Ville de Genève au Collège vom Jahr 1538, enthält aber Angaben über Methoden und Ziele im einzelnen, die unſchätzbar ſind. Der Unterricht beginnt um 5 Uhr und dauert bis 10 Uhr, wo man das Mittageſſen einnimmt; Nachmittags von 12 Uhr an wird repetiert und dabei ſoviel erforderlich ſprachliche auch ſachliche Einzelerklärung zugegeben. On instruit ordinairement les enfans és troys langues les plus excellentes, c'est à scavoir en Grec, en Ebreu, et en Latin, encore sans compter la langue francoyse, laquelle toutesfoys (selon le jugement des gens scavans) n'est pas du tout à mespriser. Et quant aux lectures de Grec nous avons ordinairement le nouveau testament et le vieil pour celles d'Ebrieu, et avec ce tousjours on list de la Grammaire, tant en Grec qu'en Ebrieu. Im Lateiniſchen wird kein anerkannt guter Autor verworfen, doch hält man Terence, Virgile et Ciceron pour les principaux, et (par manière de dire) capitaines, lesquels en lisant continuellement on peut apprendre à parler ung vray Latin et elegant. In den unteren Klaſſen lernen die Kleinen das lateiniſche und franzöſiſche Leſen, mais aussi à decliner les noms et verbes et le tout en gardant les accens, lesquelles choses sont les vrays fondemens de la langue Latine. Gebet zum Beginn und zum Schluß des Unterrichts, außerdem täglicher gemeinſamer Unterricht en la foy Chrestienne, vom Prinzipal Antoine Sonier erteilt. Den in der Anſtalt wohnenden Zöglingen wird noch täglich weitere Handreichung gethan in der Lektüre, in der mündlichen und ſchriftlichen Sprechübung, ſogar in den Elementen der Arithmetik. Bevor ſie zu Tiſche gehen, hören ſie noch ein Kapitel aus der Bibel, das ein Mitſchüler vorlieſt, estans à table ilz disent chacun une sentence de la saincte escripture et ce en diverses langues, ung chacun selon sa capacité. Unter Sonier wirkte eine Zeit lang Maiſtre Cordierus, Mathurin Cordier, den wir ſchon in Neuchatel begegneten, an dieſem Collége. Er war ſeit 1530 reformierten Glaubens; man hatte ihn 1538 aus Bordeaux berufen, le collège print grand bruit pour la venue de Corderius und es eilte die Jugend, auch die auswärtige, immer zahlreicher herbei. Infolge hiervon genügten die alten Schulgebäude und Einrichtungen nicht mehr und ſo ſtellte die Stadt nach mehrjährigem Anlaufe Calvins und mit eifriger Geldunterſtützung der Bürgerſchaft 1559 ein neues größeres Collège für 7 Klaſſen her. Jede bekam einen tüchtigen régent und am 5. Juni des genannten Jahres wurde in S. Peter die Schulweihe und Klaſſenpromotion ſo feierlich begangen, daß ſeit dieſer Zeit das Promotionsfeſt eine öffentliche Feſtlichkeit der Stadt geblieben iſt. Die VII. und VI. Klaſſe hatten Elementarunterricht, die V.—I. Latein, Griechiſch, Religion und viermal wöchentlich Singen, um die kirchlichen Pſalmen einzuüben. Zur Zeit der Weinleſe 3 Wochen Vakanz. Die Schul- und Unterrichtsordnung iſt ganz im Geiſte der oben beſchriebenen, die Schulzucht war ſcharf und ſchloß körperliche Züchtigung mit nichten aus, aucune impression déshonorante était attachée à ces châtiments; on voulait realement faire rentrer les enfants au devoir. Am meiſten aber wichen die Anſichten über Schulgeſundheitspflege von den gegenwärtigen ab, ſofern an Tagen großer Kälte die Schulzimmer nur durch Kohlenbecken erwärmt wurden, zu welchen herantrat, wer ganz ſteife Finger hatte, womit vortrefflich ſtimmt, daß man im November 1564 einen régent vergeblich um Scheiben in ſeine offenen Fenſter bitten ließ. Der Unterricht war unentgeltlich. 1562 errichtete man die achte Klaſſe, 1579 eine neunte. Obwol das Collège Staatsanſtalt war, führte das Konſiſtorium der Stadt la Vénérable Compagnie des Pasteurs, anfangs allein, die Oberaufſicht über das Ganze; dasſelbe hatte den Rektor und die régents dem Rat zur Beſtätigung vorzuſchlagen. 1582 zog der letztere vor, auch 2 ſeiner Mitglieder als Scholarchen in den Schulrat zu beſtellen. Wir würden aber Calvins Bedeutung für das Genfer Schul-

wesen nur zur Hälfte verstehen, wollten wir nicht auch noch einer andern großen That des Reformators gedenken: das Collège hat er nur vervollständigt und neubelebt, die Akademie hat er geschaffen und mit seinem Geiste erfüllt. Sein Zweck war, gründlich durchgebildete Geistliche zu erziehen, Männer, die imstande wären, die Sache der Reformation wirkungsvoll zu führen. Zu dem Ende errichtete er, anknüpfend an das Collège, weitere Gymnasialkurse mit 3 Professuren für Griechisch, Hebräisch und Philosophie. Von da aus trat man in die theologischen Kurse über. Die Akademie war demnach ursprünglich eine theologische Fakultät, und Calvin und Theodor von Beza die Lehrer. Für die Volksschulen konnte auch hier noch nicht viel geschehen. Man beschränkte sich auf Katechismus- und Bibelunterricht und die Elemente des Lesens und Schreibens. Schon zur Zeit vor Sonier bestanden solche in verschiedenen Teilen der Stadt, sogar ein Spital für die Kinder, welche dort erzogen wurden, und einmal wöchentlich mußten die Vorsteher dieser Schulen ihre Kinder dem Prinzipal des Collège vorführen.

Die von Calvin durchgeführten sittlich-religiösen Grundsätze hielten über ein Jahrhundert in ihrer Strenge an. Sie reinigten und stärkten den republikanischen Geist der Bürger und machten die Stadt, obwol selber vielfach von mächtigen Nachbarn angefeindet, immer mehr zu einer festen Zuflucht für alle jene, welche sich aus Frankreich, Savoyen und Italien um des neuen Glaubens willen vertrieben sahen. Diese Einwanderungen aber, die das protestantische Wesen der Stadt stets aufs neue erfrischten und kräftigten, bereicherten zugleich die gewerbfleißige Stadt mit den lohnendsten höheren Industriezweigen. Glücklicherweise verleitete der wachsende Reichtum nicht mehr zur Üppigkeit; die Vornehmen wie die Bürger hielten auf Einfachheit und tüchtige Schulbildung, alle erzogen ihre Kinder zur Arbeit, waren sparsam im Hauswesen und freigebig nur zu patriotischen Zwecken. Das durften immer auch wider Collège und Académie erfahren, die hier im 17. und 18. Jahrhundert in den Hauptsachen dieselben Wandlungen erlebten, welche jener Zeitraum auch sonst in der Schweiz und in Deutschland mit sich brachte, sofern ihnen auch in sehr unruhiger Zeit, ja in der schlimmsten Kriegsnot, nie am Budget etwas abgebrochen wurde. Die Vaterstadt J. J. Rousseaus, der Saussure, Decandolle, Sismondi und Pictet, wandte ihnen vielmehr unter der Beihilfe einer an Kenntnissen und Berufseifer ausgezeichneten Geistlichkeit stets die regste Teilnahme zu. Glücklicherweise dehnte sich dieselbe allmählich auf den Volksunterricht aus. Seit den Tagen der Reformation hatten nämlich alle Schüler groß und klein, Calvins Katechismus auswendig zu lernen und in der Klasse herzusagen. Mit 16 Jahren hatten sie ein Religionsexamen zu erstehen, um sodann Zutritt zum heiligen Abendmahl zu erlangen. Obschon nun im 17. Jahrhundert eine besondere Unterweisung für das jüngere Alter herauskam, so mußten sich doch 1677 die Geistlichen mahnen lassen, sie möchten einfacher und faßlicher lehren, auch regelmäßig durch Fragen nachforschen, wie weit ihr Vortrag verstanden worden sei. Die Abhilfe scheint nicht genügt zu haben, denn 1726 tritt die Académie selber für eine Durchsicht und Neubearbeitung von Calvins Katechismus ein, dessen Darstellung und Sprache der Jugend nun geradezu unverständlich geworden sei. Diesem kräftigen Anstoß wurde Folge gegeben; es bildete sich 1736 die Société des Catéchumènes, um den Religionsunterricht der gesamten Jugend auf einen besseren Fuß zu bringen. Bald faßten sie besonders die Kinder der ärmeren Volksklassen ins Auge. Diesen traten die Katechisten der Gesellschaft durch täglichen freien Unterricht so wolthuend nahe, daß der Rat der Stadt mit Wolgefallen Kenntnis davon nahm, in einer öffentlichen Ansprache an das Volk die Vorteile eines guten Unterrichts auseinandersetzte und die Gesellschaft ermutigte, Elementarschulen für diejenigen Kinder zu errichten, welche nicht in das Collège kommen konnten. Die Gesellschaft, von ihren Mitgliedern, von Ratsherren und von Geistlichen reichlich mit Geldmitteln versehen, führte dieses Werk durch. Die Schulen fanden vielen Anklang und wurden regelmäßig besucht, überdauerten sogar die bösen Zeiten der Revolution und der französischen Herrschaft. Da die Mitglieder der Gesellschaft auch auf den inneren Gang der Schule stets ein wachsames Auge

richteten und von verbesserten Methoden sofort Gebrauch machen ließen, so darf man wol sagen, daß sie den Grund zu dem jetzigen guten Stand des Genfer Primarschulwesens gelegt hat. Nach 110 Jahren des Bestehens machte ihr die Regierung im J. 1846 ein Ende, weil der Staat die Verwaltung des ganzen Unterrichtswesens in seine Hände nehmen wollte, und auch das Vermögen wurde dem Staate übergeben. Es geschah dies in der Zeit, wo die unerfreuliche Kluft zwischen der Aristokratie und Bürgerschaft des Altgenfertums und den vorherrschend aus der Fremde herstammenden unteren Volksklassen durch den Radikalismus übersprungen wurde und ein neues Genf seinen Anfang nahm. Gegen den zügellosen Kosmopolitismus und despotischen Fortschrittsdrang mußte freilich das alte Genf durchaus in die Schranken treten, dem Schulwesen selbst hat diese Neugestaltung keinen Schaden gebracht; im Gegenteil, getrieben von dem ebenso rührigen als unabhängigen Geist der Bevölkerung und getragen von dem Stolze der Stadt auf sein altberühmtes Bildungswesen statteten die Regierungen der folgenden Jahrzehnte die niederen wie die mittleren und höheren Schulen so vollständig aus, daß allen Arten von Bedürfnissen entsprochen wurde. Schon 1847 wurde der Primarunterricht unentgeltlich gemacht; im folgenden Jahr das Fach der Realien und der weiblichen Arbeiten eingeführt, der Religionsunterricht den Geistlichen überwiesen, Abendschulen gegründet, ein Inspektorat für diese beiden Schulen geschaffen, desgleichen für das Sekundar- und höhere Schulwesen gesorgt. Im Oktober 1872 endlich brachte das Erziehungsdepartement das noch heute gültige Unterrichtsgesetz mit seiner vom 6.—13. Jahr reichenden Schulpflicht und namhaften Gehaltserhöhungen für Lehrer und Lehrerinnen der Primarstufe. Die Ausgaben des Staats sind nun sehr beträchtlich geworden, aber es wird auch gegenwärtig in der ganzen Schweiz keine Stadt gefunden werden, sogar Basel nicht ausgenommen, in welcher die Intelligenz bei den wolhabendsten wie bei den Arbeiterklassen, bei dem männlichen wie bei dem weiblichen Geschlechte, so allgemein verbreitet wäre, wie in Genf. Bei den Rekrutenprüfungen geht allerdings Basel voran.

II. Gegenwärtige Verhältnisse. 1) Behörden. Der Chef des Erziehungsdepartements hat die Oberleitung des gesamten öffentlichen Unterrichtswesens; der Gemeinderat die lokale Aufsicht über die Primarschulen. Für letztere sind Inspektoren angestellt, die sich ganz diesem Amte zu widmen haben, die rechte Hand des Departementschefs sind, die Berater der Lehrer und die wirksamen Mittelspersonen zwischen Unter- und Oberbehörde, wie zwischen Schule und Haus. 2) Die Schulen. a) Die Primarschule soll vor dem 6. Jahre keinen Schüler nehmen, die wöchentliche Stundenzahl einer Klasse 30 betragen. Die Unterrichtsfächer sind die nämlichen wie im Waadtland, die Religionsstunden abgerechnet, die auch in den übrigen Anstalten abgesondert von dem Klassenunterricht gegeben werden. Zeichnen und Turnen befriedigen noch nicht; die Notions constitutionnelles gar nicht, was ganz naturgemäß ist. b) Gehobene Primarschulen, Ecoles secondaires, haben die Landgemeinden unter Beihilfe des Staates errichtet. c) Die Ecole industrielle et commerciale, eine Realanstalt für 11—16jährige in 5 Klassen, ohne Latein, doch absichtlich mit mehr Sprach- als Mathematikunterricht. d) Die Collège de Genève, ein unteres und mittleres Gymnasium mit 6 Klassen und einer elementaren Vorklasse, nimmt mit 9 oder 10 Jahren auf und teilt sich in 3 parallelgehende Collèges: latin, industriel und commercial. Außer den zwei alten Sprachen werden Französisch und Deutsch obligatorisch, Englisch und Italienisch fakultativ betrieben. e) Das Gymnase cantonal, in welches man mit 16 Jahren eintritt, ist hauptsächlich Obergymnasium und hat 2 Klassen; daneben finden sich eine section technique, eine commerciale, de pédagogie classique und zuletzt eine solche non classique, eine Organisation, welche nicht unbedenklich ist. f) Das Collège in Carouge ist eine 3klassige Latein- und Realschule. g) Die höhere Töchterschule in Genf, Ecole secondaire et supérieure des jeunes filles, legt mit Recht den Hauptnachdruck auf Kenntnis der Muttersprache und der heimischen Litteratur und macht den fremdsprachlichen Unterricht fakultativ. Jede der 6 divisions der Ecole

secondaire hat ihre eigene maîtresse d'études, die eigentliche Klassenvorsteherin. Mit 16 oder 17 Jahren gelangt man in die Ecole supérieure, um 2 Jahre hindurch die Vorlesungen zu hören, die über alle Gebiete des Wissens sich erstrecken.

3) Die Lehrer für die Primarstufe bilden sich, soweit es nicht Kantonsfremde sind, an den Collèges aus, und das Unterrichtsdepartement läßt durch eine Kommission jährliche Prüfungen der Kandidaten vornehmen. Der Staatsrat ernennt die Lehrer. Die Mädchenklassen werden nur von Lehrerinnen besorgt; gemischte Klassen von einem Lehrer. Zu den Obligations générales der Primarlehrer gehört, nach Art. 85, 1° des Règlement général vom 1. März 1859: Ils ne doivent donner aucune tendance confessionnelle à l'enseignement littéraire. Les prières d'un caractère confessionnel sont réservées pour la leçon d'enseignement religieux.

4) Statistische Angaben. Genf besaß 1865 117 Klassen von Primarschulen mit 5972 Kindern; die männlichen Lehrkräfte (Lehrer, Unter- und Hilfslehrer) verhielten sich zu den weiblichen der Zahl nach wie 9 : 5. Jede Gemeinde hatte eine Arbeitsschule. Die Lehrer erhielten an fixer Besoldung, neben freier Wohnung und einer als Schulgeld berechneten Zulage bis zu 120 Fr., in den Landgemeinden 1000, in der Stadt Genf 1400 Fr.; die Lehrerinnen im ersteren Falle 700, im anderen 900 Fr., woran die Gemeinden $^1/_4$—$^1/_2$ zu tragen hatten. Die Professoren der Collèges hatten bei 24 Wochenstunden 2500 Fr. festen Gehalt und Anteil am Schulgelde. Das Collège industriel zählte unter seinen 334 Zöglingen fast $^1/_3$ Nichtschweizer; die ganze humanistische Anstalt gegen 400 Schüler. Die Gesamtausgaben des Staates für alle Teile des Erziehungswesens, die Académie eingerechnet, beliefen sich 1861 auf 388 572 Fr., wobei die Stadtgemeinde Genf insbesondere für ihre Primarschulen 34 350 und die Landgemeinden 34 503 Fr. trafen; 1865 dagegen waren die Gesamtausgaben auf 430 170 Fr. gestiegen. 1880 wurden in den Primarschulen der Stadt 3373 Zöglinge vom 6.—13. Jahre gezählt, im ganzen Kanton 7858; der Fortbildungsschüler vom 15.—18. Jahre waren es 113; in den 12 Landsekundarschulen saßen, je durch 3 Klassen verteilt, 221 Schüler und Schülerinnen; im Collège von Carouge 48, im Collège latin waren 486, in der section industrielle 581, commerciale 127, und in der Vorbereitungsklasse 127; im Gymnase cantonal im ganzen 133; in der Mädchensekundarschule 980 Schülerinnen, in der Ecole supérieure 159; in der Ecole industrielle 118. Abgesehen von der Académie wie von den Primar- und Landsekundarschulen, hatte der Staat nur an das Collège de Genève, das Gymnase cantonal und Ecole secondaire in der Stadt 250 050 Fr. Beitrag zu leisten. —

Was wir im Vorstehenden über die gegenwärtigen Schulverhältnisse in der Schweiz berichtet haben, wäre in einem wesentlichen Stücke ungenügend, wenn zum Schlusse nicht auch noch jener Anstalten gedacht würde, welche die Kantone oder einzelne Gemeinden oder gemeinnützige und christliche Vereine zu Gunsten der unvollsinnigen Kinder oder der verwaisten und der verwarlosten geschaffen haben und noch unterhalten. Hier zeigt sich so recht das praktische Wesen sowol der Freunde und Gönner, als auch der Vorsteher dieser Anstalten, aber auch die barmherzige und patriotische Gesinnung vieler Schweizer, welche weder den Mitmenschen noch den Vaterlandsgenossen verkommen lassen will. Manche dieser Bildungs- und Segensstätten genießen verdientermaßen einen großen Ruf. So von den 3 Blindenanstalten die in Zürich, von den 10 für Taubstumme die in Aarau und die von Frienisberg, Kt. Bern, und unter den Armenerziehungshäusern, deren Zahl sich auf 58 mit gegen 2000 Kindern beläuft, steht obenan die Knabenrettungsanstalt in der Bächtelen in der Nähe von Bern, ein Werk der schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft, die aber an der landwirtschaftlichen Armenschule auf der Linthkolonie, an der auf Bernrain bei Kreuzlingen, von Wehrli, Dr. Kern und Dekan Pupikofer gegründet, an der Pestalozzistiftung in Olsberg, Kt. Aargau, der Schnellschen Viktoriaanstalt für arme Mädchen bei Bern und vielen anderen

würdige Schwestern hat.*) Da die innere Schweiz und andere katholische Kantone für diesen wichtigen Zweig der Volkserziehung vor Pater Theodosius so lange kein Interesse zeigten, auch nachdem in den westlichen und östlichen Gegenden schon eine Reihe dieser wolthätigen Anstalten vorhanden waren, beschloß die nicht genug zu lobende schweizerische gemeinnützige Gesellschaft, um der verkommenden Jugend der inneren Schweiz die sittliche Freiheit zu bringen, die Gründung einer katholischen Bächtelen. 1858 waren schon 80 000 Fr. gesammelt und die Anstalt auf Sonnenberg bei Luzern konnte bald hernach eröffnet werden. Gegenwärtig sind nun in 131 dieser Anstalten, d. h. in 48 Waisenhäusern in der Stadt oder auf dem Lande, in 58 Armenerziehungs- und Rettungsanstalten, in 3 industriellen Armenerziehungsanstalten, in Taubstummen-, Blinden- und Schwachsinnigen-Anstalten zusammen 5700 Kinder untergebracht, und außer Uri, Tessin und Nidwalden beteiligen sich alle Kantone an dem guten Werke. Alle diese Rettungshäuser sehen in Pestalozzis erbarmender Liebe zu den Verlassenen und seiner reinen Hingebung an die Ärmsten, desgleichen in Fellenbergs Armenschule in Hofwyl Vorbilder, die verlornen Kinder armer Leute zu sammeln, ihnen Vaterhaus und Elternliebe zu schenken, sie der geistigen Not und der sittlichen Entartung zu entziehen und zu rechtschaffenen, arbeitsliebenden und arbeitstüchtigen Menschen auszubilden. Als Hauptmittel, um zu diesem Ziel zu gelangen, sind vornehmlich in der Bächtelen im Gebrauche: geregelte, angestrengte Arbeit in Haus und Feld, sodann ernster, tüchtiger Schulunterricht, beide in wolthätiger Abwechslung, und drittens individuelle sittliche Pflege und hiebei vornehmlich Gewöhnung zur Wahrhaftigkeit und Genügsamkeit. Überall gilt das System christlicher Familienerziehung. Das ganze Anstaltsleben, Arbeit und Unterricht, Ruhe und Erholung, teilt der Erzieher mit seinen Kindern; er ist nicht ihr Aufseher, sondern ihr Familienhaupt. Die Macht seiner Hingebung schafft am besten Ordnung und Willigkeit im Hause und in den Herzen, seine thätige Liebe, fern von aller Redefrömmigkeit, läßt jedem persönliche Liebeserweise zukommen und bildet das stärkste Einigkeits- und Friedensband durch die ganze Anstalt. Die Zöglinge treten meistens mit 17 Jahren aus dem Hause, aber dieses setzt auch dann noch sein Werk an ihnen fort. 1862 hat die Bächtelen Kurse zur Ausbildung von Armenerziehern ins Leben treten lassen und auch diese sind wol geraten. Nachdem wir aus der ehrenwerten Schar der Armenlehrer im Anschluß an die großen Namen von Pestalozzi, Fellenberg und Wehrli die von Stucki, von Flury in Schiers und von Pater Theodosius in Chur rühmend hervorgehoben, erübrigt noch, des Vereins zu erwähnen, den die heutigen Berufsgenossen gebildet haben, um an der schweren Aufgabe um so gesegneter arbeiten zu können. Er zerfällt in 2 Sektionen, eine ost- und eine westschweizerische, die sich gegenseitig von ihren Sektionsversammlungen Kenntnis geben, die Protokolle mitteilen und alle 3 Jahre zu einer Hauptversammlung zusammentreten.

Aber noch ein stärkeres Band schlingt in diesem Land der Vereine der allgemeine schweizerische Lehrerverein um die ganze deutsche Lehrerschaft der Primar- und der Sekundarstufe (die Gymnasiallehrer der deutschen Schweiz haben mit Fug ihren besonderen Verein). Noch zu Lebzeiten Pestalozzis, im Jahre 1810, traten in Lenzburg Lehrer zur Gründung eines Vereins zusammen, versammelten sich auch mehrmals, aber die schweren Jahre 1813—1815 und noch mehr die Reaktionsperiode hemmten seinen Fortgang. Mit der Regeneration in den dreißiger Jahren, mit der Hebung und Ausdehnung des Volksschulwesens, der Entwickelung der Schulgesetzgebung wurde der Gedanke an einen allgemeinen Lehrerverein wider mächtig erweckt und 1842 unter dem Vorsitz des Aargauer Seminardirektors Augustin Keller auch der Ausführung näher gerückt. Aber erst nach Beilegung des politischen und konfessionellen Haders der vierziger Jahre, nach der Zerstörung des Sonderbunds und Ein-

*) Vgl. den Art. Rettungsanstalten Bd. VII S. 103, 106, wo auch über den Zusammenhang dieser Anstalten mit dem Rauhen Hause Mitteilungen gemacht werden. D. Red.

führung der neuen Bundesverfassung konnte er völlig ins Leben treten. Dies geschah 1849 zu Lenzburg, wo 250 schweizerische Lehrer aus fast allen Kantonen sich vereinigten, um eine Verbindung und Verbrüderung zu schließen, damit durch alle Teile des Vaterlandes das Erziehungs- und Unterrichtswesen in Schule und Haus gefördert werde. 1854 versammelte man sich in dem durch Pestalozzis Grabstätte geweihten Birr, 1858 in Luzern, 1861 in Zürich, 1863 in Bern, 1865 in Solothurn, 1867 in St. Gallen, 1869 in Basel u. s. w. Der Verein besitzt einen leitenden Ausschuß und zerfällt in Sektionen für die Primar-, die Sekundar- und Bezirksschule, für Handwerker-, für landwirtschaftliche, für Armenschulen, Jugendbibliotheken, Turn- und Mädchenarbeitsschulen und für die Lehrer der französischen Schweiz. Letztere hatten zwar unter dem Vorsitze des energischen Schulmannes Alexander Daguet für sich einen besonderen Verein gegründet, suchten aber mit richtigem Takte schon 1865 auch eine engere Verbindung mit dem deutsch-schweizerischen. Bei den Hauptversammlungen gehört der erste Tag den Verhandlungen in den Sektionen, der andere denen im Plenum, und zweckmäßigerweise ist jetzt auch noch eine instruktive Ausstellung von Lehrmitteln aller Schulfächer dazu gekommen. Der Verein, wol über 1400 Mitglieder zählend, hält in seinem Organ „der Schweizerischen Lehrerzeitung" seit 14 Jahren mit offenem Auge Wacht über das ganze Feld des Unterrichts- und Erziehungswesens hin, um unablässig für dessen Verbesserung im ganzen Vaterland wirksam sein zu können. Sein einträchtiges Arbeiten, sein reger und doch taktvoller Eifer erwecken mehr und mehr das Vertrauen der Behörden in den verschiedenen Kantonen und steigern im Schweizervolk die Teilnahme für alle Fragen der Schule, betreffen sie die einheitlichen schweizerischen Lehrmittel oder den Handfertigkeitsunterricht, die Schulsparkassen oder die neue Orthographie, die Schulhygiene oder die Ferienkolonien, die Kindergärten oder die in Fabriken verwendeten armen Kinder.

Dr. Bücheler.

**Seele** s. Seelenlehre.

**Seelenlehre** (Psychologie). Der Wert der Psychologie für die Pädagogik wird in der bloß theoretischen Beurteilung bisweilen überschätzt, in der wirklichen Anwendung dagegen noch lange nicht genug anerkannt und ausgebeutet. Um das Verhältnis der Psychologie zur Pädagogik zunächst theoretisch festzustellen, müssen wir zwischen der spekulativen und der empirischen Psychologie scharf unterscheiden. Jene kann den Anspruch erheben, der Pädagogik als unumgänglich notwendige Basis zu dienen; diese wird sich mit dem Rang einer vorzüglich wichtigen Hilfswissenschaft begnügen müssen. Trotzdem ist die letztere im allgemeinen für den Pädagogen weit wichtiger als die erstere. Der Grund dieses Verhältnisses ist einfach der, daß man eine Benutzung der Hilfsmittel, welche die empirische Psychologie darbietet, von jedem Erzieher verlangen kann, während die spekulative Psychologie stets als Teil eines philosophischen Systems zu betrachten ist, der seinen wahren Wert nur in Verbindung mit dem Ganzen hat. Über den Wert eines solchen Ganzen kann man dann wider sehr verschieden urteilen; doch würde es auf alle Fälle eine überspannte Forderung bleiben, vom praktischen Pädagogen zu verlangen, daß er bei seiner Thätigkeit sich durch ein vollkommen bewältigtes philosophisches System leiten lasse.

Der Grund, warum die empirische Psychologie noch nicht den Anspruch erheben kann, der Pädagogik überall als Basis zu dienen, liegt in ihrer eigenen Unvollständigkeit. Hätten wir eine Wissenschaft, welche die Erscheinungen des Seelenlebens mit einer ähnlichen Vollständigkeit und Sicherheit auf Gesetze zurückführte, wie die Physik die Erscheinungen der äußeren Natur, so müßte jeder Pädagoge die Wissenschaft vor allen anderen zum Gegenstande seines Studiums machen und die Pädagogik wäre von der Psychologie so unzertrennlich, wie die Technologie von der Physik. Man könnte dann fast die ganze Pädagogik auf Ethik und Psychologie zurückführen, indem die erstere Wissenschaft uns das Ziel der Bildung, die letztere aber Mittel und Wege zur Erreichung des-

selben angäbe. Die Geschichte der Wissenschaften zeigt uns, wie in der Kindheit derselben stets die praktischen Zweige weiter gefördert sind, als die theoretischen, während das Verhältnis später sich umzukehren strebt. Anfangs ist die Theorie eine Abstraktion aus der Praxis; später wird die Praxis zur Anwendung der Theorie. So hatte schon im Altertum die Technologie relativ bedeutende Leistungen zustande gebracht, während die Physik noch in der Irre herumtappte, die Chemie gar nicht existierte. Heutzutage dagegen gilt ein theoretisches Studium der Naturgesetze als erste und unerläßlichste Vorbedingung eines erfolgreichen Betriebes aller Gewerbe und Künste, die auf der Benutzung der Naturkräfte beruhen. Man darf diesen Vergleich nur ansehen, um inne zu werden, daß wir mit der empirischen Psychologie noch lange nicht auf einer ähnlichen Stufe stehen. Diese Wissenschaft verdankt gegenwärtig der Psychiatrik und anderen Zweigen der Medizin, der Kriminalistik, der Kunsttheorie, und gewiß auch der Pädagogik, eine reiche Fülle von Stoff, der noch kaum recht benutzt und verarbeitet ist. Sie sollte diesen Wissenschaften dafür einen noch reicheren Schatz von allgemeinen Lehrsätzen, Regeln und Gesetzen zurückliefern, aus denen sich die bekannten Thatsachen erklären und neue, zur Zeit unbekannte, ableiten ließen; allein hier ist die Ausbeute auf einige wenige reiche Adern beschränkt und auf den meisten Punkten sieht sich der Praktiker noch lediglich auf die unmittelbare Beobachtung in seinem eigenen Felde angewiesen. So bietet z. B. die Lehre von der *Assoziation der Vorstellungen* dem Pädagogen eine Fülle von verwendbaren Lehrsätzen, die leider noch viel zu wenig benutzt wird; will man dagegen beispielsweise etwas wissen über den Einfluß der verschiedenen Altersstufen auf die Vorstellungsbildung, so wird man bei den Psychologen meist nur leere Worte finden, ein Fachwerk zur Unterbringung zukünftiger Erkenntnis, während der Pädagoge aus eigener Beobachtung manches wissen kann, was sich der Psychologe erst aneignen und mit anderweitigen Thatsachen in Verbindung setzen müßte.

In der Spekulation wird natürlich das *ideale* Verhältnis der Psychologie zur Pädagogik maßgebend sein. Wie sich die beiden Gebiete in ihrer vollkommenen Ausbildung notwendig zu einander werden verhalten müssen, so erfaßt und verbindet sie der Philosoph in seinem System. Wer von einer spekulativen Psychologie ausgeht, wird mit Leichtigkeit die hier gewonnenen Begriffe auf den gesamten Stoff der Pädagogik anwenden und diesem Gebiete dadurch ebenfalls ein philosophisches Gepräge geben können. So hoch man aber eine solche Geistesarbeit auch in anderer Hinsicht stellen mag, so wird man doch nicht leugnen können, daß unser *Vorrat wirklicher Erkenntnisse* durch sie *nicht vermehrt*, sondern nur *geordnet* wird. Es ist hier nicht angebracht, zu erörtern, inwiefern erst die durchgreifende architektonische Ordnung unserer Erkenntnis den rechten Wert giebt, und ob es zweckmäßig sei, bloß dem systematischen Wissen das Prädikat eigentlicher Wissenschaftlichkeit zuzusprechen oder nicht; diese Frage bleibt der philosophischen Kritik vorbehalten und sie kann den Pädagogen nicht als solchen beschäftigen, sondern nur insofern er etwa gleichzeitig strebt, im vollen Sinne des Wortes Philosoph zu sein. Dagegen müssen wir darauf aufmerksam machen, daß aus der Überschätzung spekulativer Formeln nirgend soviel eitles Scheinwissen entstanden ist, als auf dem Gebiete der Psychologie, und daß ein einseitiges Studium der letzteren daher dem Pädagogen leicht Nachteil bringen kann, indem es den unbefangenen Sinn für die Thatsachen der Erfahrung verwirrt, ohne dafür durch Erkenntnisse höherer Art zu entschädigen. Die spekulative Psychologie kann als Teil eines größeren Ganzen ihren eigentlichen Wert nur für denjenigen haben, der dies Ganze umfaßt, der in das System, aus dem sie geflossen ist, durch und durch eingeweiht ist und auch den Zusammenhang desselben mit dem Entwickelungsgang der Philosophie versteht. Freilich darf man nicht vergessen, daß die bedeutenderen philosophischen Systeme stets auf dem Boden einer reichen und umfassenden empirischen Erkenntnis wurzeln; daß sie in ihrer Kunstform zugleich die Quintessenz der Auffassung des Positiven durch ein im Mittelpunkt der Wissenschaften stehendes Individuum enthalten; daß endlich ein gut ausgeprägter Begriff auch *heuristischen* Wert hat

und sonach auf die empirische Erkenntnis fördernd zurückwirkt. Diesen Vorteilen steht jedoch speziell in der Psychologie der Nachteil gegenüber, daß man auf keinem Gebiete leichter in den Fehler verfällt, sich bei der Formel zu beruhigen und die eigentliche Sache darüber zu vergessen.

Die Ursache dieser Erscheinung mag darin liegen, daß man sich so leicht verleiten läßt, zwischen dem Objekt der Wissenschaft und der Methode, nach welcher sie zu betreiben ist, eine falsche Verbindung herzustellen. Zur Zeit der stärksten Überschätzung der Spekulation glaubte man in Deutschland vielfach mit Schelling die Empirie auf dem Wege des absoluten Denkens ersetzen und verdrängen zu können. Kraft der ursprünglichen Anlage des Menschengeistes sollte das philosophische Denken in alle Wahrheit leiten. Seit der Kampf zwischen Naturphilosophie und Naturwissenschaft zu Gunsten der letzteren entschieden ist, hat man sich des Gedankens auf den meisten Gebieten ziemlich entwöhnt, als könnte man durch reines Denken überhaupt irgend etwas finden, was uns die empirische Erkenntnis ersetzt oder was uns über die Grenzen derselben hinausführt. Der Glaube, daß eine streng methodische Entwickelung philosophischer Begriffe von selbst zur Übereinstimmung mit den Thatsachen führen müsse, war hier gebrochen; allein auf dem Gebiete der Psychologie konnte man immer noch meinen, daß der Geist doch wenigstens imstande sein müsse, rein in sich gekehrt, seine eigene Natur zu ergründen. Daß zur Erkenntnis der sinnlichen Welt das Zeugnis der Sinne erforderlich sei und daß dieses sich unter die Kontrole der induktiven Logik stellen müsse, schien eine Wahrheit, neben der noch ganz gut die Möglichkeit bestehen könnte, die Eigenschaften des Geistes durch Konstruktion aus Begriffen zu ermitteln. Hier mochte auch Kant ungünstig eingewirkt haben. Er, der die Unmöglichkeit nachwies, durch Metaphysik den Kreis unseres Erfahrungswissens zu erweitern, ließ eben doch in seiner Vernunftkritik den Versuch bestehen, durch bloße Reflexion über das synthetische Urteil a priori gewisse Grundzüge der Einrichtung unseres Verstandes zu entdecken. Allerdings ist das kritische Verfahren sehr verschieden von den Konstruktionen Schellings und Hegels; allein es hat doch mit diesen das Gemeinsame, daß es thatsächliche Verhältnisse aus Begriffen zu deduzieren sucht.

Dazu kommt, daß Kant sich in seinen Untersuchungen überall von den überlieferten Lehren der Wolff'schen Psychologie leiten und — von der Richtigkeit seines Grundgedankens abgesehen — irre leiten läßt. Konnte die Psychologie den Leitfaden zur Entdeckung der reinen Verstandesbegriffe abgeben, so konnten ja vielleicht auch solche Begriffe hinwiderum psychologische Aufschlüsse geben. Außerdem lag die Vorstellung nahe, daß das übersinnliche Wesen des Geistes sich leichter müsse durch bloße Begriffe ausdrücken lassen, als das Wesen der äußeren, durch die Sinne wargenommenen, Natur. Hätten nicht solche und ähnliche Trugschlüsse das Wasser getrübt, so hätte unmöglich die Psychologie der Hegelschen Schule einiges Ansehen gewinnen können; sie ist nicht von fern mit der großartigen Geistesarbeit der Hegelschen Geschichtsphilosophie zu vergleichen. Gerade auf dem letzteren Gebiete, wo die Spekulation sich einer ernsten und großen Forschung gegenübergestellt sieht, die in ihren Ansprüchen unerbittlich ist, konnte sie die ihr eigentümliche Gabe der Zusammenfassung, der Unterordnung des Stoffes unter eine einheitliche Idee am glänzendsten und zugleich am gefahrlosesten entwickeln. Je unklarer dagegen auf einem Gebiete die Grenzen der Forschung und der Spekulation ineinanderfließen, desto sicherer wird die eine durch die andere verdorben. Die spekulative Psychologie ist daher auch durchaus nicht etwa geeignet, des verwandten Stoffes wegen, dem Pädagogen einen erleichterten Einblick in das Wesen der spekulativen Philosophie überhaupt zu verschaffen. Sie würde ihm nur Zerrbilder geben, wenn er sich nicht vorher an der Geschichte der Philosophie und an der Philosophie der Geschichte orientiert hat. Mit vollem Recht lehrt in der Encyklopädie der Art. „Philosophische Propädeutik", daß die Philosophie überhaupt kein Wissen neben und über dem andern Wissen ist, sondern daß sie jeden Gegenstand in gleicher Weise erfassen und zu dem ihrigen machen kann. Es ist aber hinzuzusetzen, daß sie dies nur da mit einigem Glück thut, wo sie einen

bedeutenden, von der Specialforschung geschaffenen Stoff vorfindet und diesen Stoff mit Achtung behandelt. Wo noch keine Kenntnisse ermittelt sind, können auch keine in eine höhere Ordnung gebracht werden. Es mag der immer zum Ganzen strebenden Spekulation gestattet sein, hie und da eine Lücke divinatorisch auszufüllen; allein diese Ausfüllungen dürfen dann niemals als Resultate der Forschung, selbst nicht einmal als Hypothesen, ausgegeben werden, indem sie nur dazu dienen, das Bild der Wissenschaft für unser Gemüt nach architektonischen Principien zu ergänzen und den durch das Stückwerk der Forschung ermüdeten Geist durch das Bild einer idealen Vollendung aufzurichten. Ein solches Bild wird zum trügerischen Scheinbild, wenn es nicht echte Forschung zur Basis hat und wenn die nur zur Befriedigung unseres Gemütes gestattete architektonische Ergänzung der Lücken des Wissens sich anmaßt, die methodische Erzeugung des Wissens durch die Specialforschung zu ersetzen. „Philosophisch" kann freilich auch schon die echte und strenge Specialforschung sein, aber niemals spekulativ. Sie ist philosophischer Art, sobald sich der Forscher der Gründe seines Verfahrens und des Zusammenhangs seiner Methode mit der gesamten Methodologie der Wissenschaften bewußt ist und im Streben zum Ganzen den Zweck seiner Thätigkeit findet. Das spekulative Verfahren tritt dagegen niemals ein, ohne daß die strenge Methode der Forschung mit Entschiedenheit aufgegeben wird und einem Aufbau der Begriffe Platz macht, der nicht mehr rein logischen, sondern wesentlich ästhetischen und ethischen Gesetzen gehorcht. Denn auf zwei Wegen strebt die Philosophie unablässig, uns vom Stückwerk zum Ganzen zu erheben und unser Gemüt über die Schranken des Endlichen emporzuführen: einmal, indem sie als *kritische* Philosophie im gesamten Stoff unseres positiven Wissens und Forschens die gemeinsame und logisch notwendige Erkenntnisweise aufzeigt; sodann aber, indem sie als *spekulative* Philosophie den gesamten Stoff zu einem einheitlichen, durch ästhetische Notwendigkeit (Harmonie) befriedigenden Gebäude zusammenstellt. Vergeblich verlangt der Mensch, die Vorzüge beider Wege in eins zu verschmelzen. Wir können weder auf dem Wege der methodischen Forschung ein Gebäude von abgeschlossener Vollendung erhalten, noch auf dem Wege der Spekulation ein Kunstwerk, welches die logische Notwendigkeit mit der ästhetischen vereinigt und deshalb dem Zahn der Kritik für alle Ewigkeit Trotz bietet. Die Misachtung dieser Schranken hat sich an der modernen Philosophie bitter gerächt und unter den Männern der Specialwissenschaften ein allgemeines und viel zu weitgehendes Mistrauen gegen die Philosophie erzeugt. Nur gerade auf dem Gebiete der Psychologie, wo dies Mistrauen am besten an der Stelle gewesen wäre, ließ es sich nicht blicken, weil eben die Philosophen selbst auch die Psychologen waren.

Während sonach spekulative Psychologie, selbst innerhalb der spekulativen Systeme stets einer der schwächsten Teile, eins der verdächtigsten Gebiete ist, das für den Pädagogen kaum irgend etwas direkt nutzbares darbietet, müssen doch wenigstens *diejenigen Begriffe* einer Erörterung unterliegen, welche *aus den philosophischen Systemen in den gewöhnlichen Sprachgebrauch eingedrungen* sind, und mit denen wir allenthalben zu thun haben, ohne daß man uns fragt, ob wir mit der Bildung dieser Begriffe einverstanden sind oder nicht. Gewisse Systeme, wie das Aristotelische, das Leibnitz-Wolff'sche u. a. sind nun aber so fruchtbar an solchen Begriffen gewesen, die mit mehr oder weniger Modifikationen in den allgemeinen Gebrauch übergegangen sind, daß die Erörterung, ob sie zwar einen lediglich praktischen Zweck hat, uns ganz von selbst dazu führen wird, die geschichtlich wichtigsten Systeme der Psychologie wenigstens in ihren Grundzügen weiter unten zu betrachten. Zunächst haben wir es noch mit der *empirischen* Psychologie zu thun, welcher wir oben eine direkte Wichtigkeit für die Pädagogik zuschrieben.

Die geringschätzigen Urteile, welche man noch gerade über die empirische Psychologie so vielfach hören muß, stammen keineswegs bloß aus dem Übermut der Hegelianer und anderer Spekulativen; noch weniger gründen sie sich auf die oben erwähnte Unvollständigkeit der erst in ihren Anfängen begriffenen Wissenschaft; denn wer diese Unvoll-

ständigkeit erst recht eingesehen hat, der weiß auch den Wert der vorhandenen Anfänge erst recht zu schätzen. Die Hauptquelle der Misachtung der empirischen Psychologie liegt vielmehr in der verdächtigen Natur der Empirie selbst, soweit sie auf diesem Gebiete bis gegen die neueste Zeit hin zur Anwendung gekommen ist. Die ältere Psychologie hatte metaphysische und empirische Elemente überhaupt nicht geschieden. Wolff, dem wir die Scheidung der Psychologie in eine „rationale" und eine „empirische" verdanken, gründete die letztere angeblich auf Selbstbeobachtung. Allein abgesehen davon, daß er in der Lehre von dem Seelenvermögen einfach Resultate der überlieferten Metaphysik als Erfahrungsthatsachen einführte, so ist auch das eigentliche Princip der Empirie, um die es sich hier handeln sollte, die „Selbstbeobachtung", bis auf den heutigen Tag ein höchst zweideutiges Wesen geblieben. Kant, der die rationale Psychologie als einen Teil der Metaphysik gänzlich verwarf, verfuhr mit der empirischen nicht viel glimpflicher. Er zweifelte, ob sie jemals könne zur eigentlichen Wissenschaft erhoben werden, weil der beobachtete Gegenstand, eben die Seele, durch den Akt der Beobachtung selbst verändert werde, so daß also ein reines und bestimmtes Resultat auf diesem Wege nicht zu erzielen sei. Statt einer eigentlichen Psychologie hinterließ uns Kant eine „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht", hervorgegangen aus langjährigen und sehr beliebten populären Vorlesungen. Hier bietet er uns eine Fülle feiner Beobachtungen und geistreicher Bemerkungen ohne streng wissenschaftliche Form. Der ganze Stoff ist nicht durch „Selbstbeobachtung", sondern durch rein objektive Betrachtung des Lebens und der Menschen gewonnen. Er war überzeugt, daß der Beobachter seines eigenen Innern leicht manches in das Selbstbewußtsein hineintragen werde, was nicht beobachtet sei; ja, er warnte sogar vor einer grübelnden Betrachtung des unwillkürlichen Gedankenverlaufs als vor dem direkten Wege zur „Kopfverwirrung". Trotzdem ließ er jedoch den „inneren Sinn" als Quelle einer besonderen Art von Warnehmung bestehen. Bei Des Cartes war der innere Sinn das vermeintliche Vermögen der Seele, ihren eigenen Zustand unmittelbar anzuschauen und sich dabei der angeborenen Ideen bewußt zu werden; also im Grunde das eigentliche Organ der Metaphysik — ein eingebildetes Organ des Vorurteils, welches Kant nicht gebrauchen konnte. Dieser sah sich jedoch auf den inneren Sinn zurückgeführt durch die nicht minder irrtümliche Annahme, daß nur die nach außen gerichtete Warnehmung räumlicher Natur sei, während unsere eigene Gedankenfolge uns lediglich unter dem Bilde der Zeit erscheine. Der Raum war ihm sonach die Form der äußeren Anschauung, die Zeit dagegen die Form der inneren Anschauung, der Anschauung unserer selbst und unseres inneren Zustandes. Damit war für schwächere Nachfolger wider Thür und Thor geöffnet, um in die vermeintlichen Offenbarungen der Spekulation zurückzufallen, nur daß man dem Ding einen anderen Namen gab. Was sonst einfach Metaphysik hieß, das nannte man, nachdem sich der Geschmack des Zeitalters geändert hatte, „Beobachtung mittelst des inneren Sinnes". So konnte z. B. Fortlage seine Psychologie als ein System der empirischen Wissenschaft bezeichnen, während sie durch und durch metaphysisch ist. Was der spekulative Philosoph angeblich durch seine Dialektik aus bloßen Begriffen hervorzaubert, das will Fortlage „beobachtet" haben; und doch ist das Verfahren in beiden Fällen ganz dasselbe, nämlich Erdichtung. Kant verlangt sehr richtig, daß man auch bei der Anwendung des inneren Sinnes von der Beobachtung bestimmter Erscheinungen anfange und dann erst zur Behauptung gewisser Sätze, die die Natur des Menschen betreffen, übergehe. Wenn man diesen Weg ernsthaft verfolgte, so würde man gewiß nicht so schnell ein ganzes psychologisches System zusammen beobachtet haben.

Daß die Selbstbeobachtung auch da noch verdächtig ist, wo sie nicht gleich fertige Lehrsätze aus dem Busen zieht, sondern sich auf einzelne Erscheinungen richtet, ist nach dem Vorhergehenden bereits klar. In der That müßte man an einer empirischen Psychologie total verzweifeln, wenn die Empirie auf diesem Gebiete nur Selbstbeobachtung sein könnte, und wenn alle Selbstbeobachtung von der Art wäre, daß der Akt der

Beobachtung den beobachteten Vorgang verändert. So schlimm steht es nun aber durchaus nicht und man würde sicher die fruchtbaren Felder echter psychologischer Beobachtung längst fleißiger angebaut haben, wenn nicht die heimliche Liebe zur Erbauung spekulativer Kartenhäuser die Forscher immer wider auf den Irrpfad willkürlicher Erdichtung verlockte. Um sich von diesen Einflüssen gründlich loszumachen, hat man neuerdings begonnen, die Psychologie geradezu als Naturwissenschaft zu behandeln; doch leistet auch dieser Vorsatz noch keineswegs eine genügende Bürgschaft gegen die Widerkehr der Metaphysik unter einer neuen Form. Waitz, der Hauptvertreter dieser Richtung, hat allerdings einen dankenswerten Fortschritt zur Anwendung methodischer Empirie gemacht und namentlich das Instrument der Selbstbeobachtung durch Beschränkung auf die Gebiete, in denen es zulässig ist, in einer fast exakt zu nennenden Weise gehandhabt; dagegen dreht sich eben doch seine ganze Behandlungsweise der Psychologie um eine „Hypothese" über das „Wesen der Seele", die rein metaphysischer Art ist. Die Naturforschung stellt ihre Hypothesen erst dann auf, wenn eine zusammengehörige Gruppe von Thatsachen soweit erforscht ist, daß man sich unwillkürlich zu dem Versuch gedrängt sieht, sie durch Annahme einer gemeinsamen Ursache zu erklären. Welchem Naturforscher würde es wol heute einfallen, eine Hypothese über das „Wesen der Natur" für nötig zu halten, bevor mit der Erforschung der Naturerscheinungen begonnen werden kann? Dies war der Standpunkt eines Demokrit und Empedokles, der zwar durch Des Cartes und Gassendi erneuert wurde, aber nur um seitdem aus der eigentlichen Naturforschung mehr und mehr zu verschwinden und der Spekulation anheimzufallen. Wenn es einem Physiker einfiele, seine ganze Wissenschaft unter den Gesichtspunkt eines Beweises für die Atomistik zu bringen, so würde er durch diese einheitliche Auffassung schon zum spekulativen Philosophen werden. Es würde ihm nunmehr äußerst wichtig werden, in diesem großen Beweise keine wesentliche Lücke zu lassen. Der Impuls zur Fortbildung seiner Wissenschaft würde schon nicht mehr von der Seite der Thatsachen herkommen, wie in der Naturforschung, sondern von der Seite des Princips, wie in der Philosophie, und es könnte nicht ausbleiben, daß er sich dadurch veranlaßt sähe, hier ein fruchtbares Feld der Specialforschung zu verlassen, dort ein unfruchtbares oder wenigstens zweifelhaftes anzubauen und zuletzt die ärgsten Lücken mit Hilfshypothesen auszufüllen, zu deren Aufstellung in dem Zustande der empirischen Erkenntnis noch gar keine Veranlassung liegt. Es möchte auf diese Weise wol ein durch seine Rundung befriedigendes Lehrgebäude zustande kommen, aber der strenge Pfad der Forschung wäre verlassen. Als Kopernikus die große heliocentrische Hypothese aufstellte, war die Astronomie bereits soweit gediehen, daß die Vorzüge der neuen Anschauung sich auch unmittelbar in der Vereinfachung aller Rechnungen geltend machten. Newton stellte seine große Hypothese von der Attraktion der Himmelskörper erst auf, nachdem Galilei die Fallgesetze und Kepler die Bahnen der Planeten erforscht hatte, und selbst da noch war er imstande, den ganzen so großartigen und folgenreichen Gedanken wider zurückzulegen, weil die Rechnung nicht genau stimmen wollte. In der Psychologie sollte es auf einmal ganz anders sein? Da sollte eine fundamentale Hypothese über nichts geringeres als über das Wesen, welches man erst kennen lernen will, nötig sein, um die Arbeit anzufangen? Während überall der Gang der Naturforschung von den einzelnen Erscheinungen ausgeht und sich dem Wesen der Kräfte — geschweige der letzten Grundkraft — nur ganz behutsam, Schritt für Schritt, zu nähern sucht, sollte man bei der Psychologie allein das Recht haben, mit dem Ende anzufangen, ohne dadurch den Anspruch auf naturwissenschaftliche Methode zu verlieren? Oder wird vielleicht hier ganz ausnahmsweise eine solche Hypothese schon durch die Natur der Erscheinungen, mit denen wir es zu thun haben, gefordert? Gewiß nicht, weit weniger sogar als in der Physik, wo die Atomistik wenigstens, die uns freilich noch nicht weit ins Innere der Natur führt, schwer zu entbehren ist.

Wir verstehen das eigentümliche Eingreifen der logischen Gesetze in die elementare Sinneswarnehmung um kein Haar besser, wenn wir eine punktuelle Seele annehmen, als

wenn wir die Seele im ganzen Körper wohnen lassen, ob wir sie nach der aristotelischen Ansicht in jedem Teile ganz und vollständig gewahren oder ob wir sie uns mit Ulrici als ein ätherisches Schattenbild durch den Körper verbreitet denken; ob wir sie mit dem Körper identifizieren oder umgekehrt den Körper samt der ganzen Körperwelt nur für eine notwendige Phantasie des rein geistigen Wesens halten. Das alles macht gar keinen Unterschied, sobald wir eben nicht über den letzten Grund aller Dinge spekulieren, sondern bestimmte Erscheinungen untersuchen; handle es sich nun um die Gesetze der Ideenassoziation oder um den Gegensatz männlicher und weiblicher Gemütsart, um den Verlauf der Affekte oder um die Warnehmungen neugeborener Kinder, um das Sehen mit dem blinden Fleck der Netzhaut oder um den Ursprung der fixen Ideen. Als Hilfswissenschaft der Pädagogik betrachtet, kann die Psychologie vollends der Untersuchungen über das Wesen der Seele entraten, ohne irgend etwas vermissen zu lassen. Auf einem Gebiete von wesentlich praktischer Natur, wie die Pädagogik, wird man die leitenden Grundsätze nicht aus einer zweifelhaften Ontologie entlehnen, sondern aus der *ethischen Auffassung des Erziehungsgeschäftes*. Diese Auffassung ist ohnehin in ihren wesentlichen Grundzügen durch das bestehende sittliche Leben des Volkes bedingt; denn die Erziehung ist nicht imstande, eine neue ideale Generation zu schaffen, und muß sich schon glücklich schätzen, wenn sie in den Assimilationsprozeß der Jugend statt unnützer Verwirrung oder heilloser Verknöcherung ein bescheidenes Element stetiger Verbesserung zu bringen weiß.

Man kann den Begriff einer „naturwissenschaftlichen Psychologie", so lange keine nähere Erklärung gegeben wird, ebenso gut auf das Objekt der Wissenschaft als auf die Methode beziehen und es kann vielleicht scheinen, als liefe beides schließlich auf dasselbe hinaus. Dem ist jedoch nicht so. *Waitz* bezieht den Ausdruck nur auf die Methode; *George* dagegen erklärt (Psychol., Vorw. S. V) ausdrücklich, daß er die Seele zur Natur rechne. Wolle man aber mit jenem Ausdruck gegen die Berechtigung der Spekulation auftreten, so könne er sich dem nicht anschließen. Es liegt sonach in dem Ausdruck „naturwissenschaftliche Psychologie" schon von vorn herein eine gewisse Zweideutigkeit, abgesehen davon, daß auch jede der beiden Auffassungen noch für sich mancherlei Mißverständnissen ausgesetzt ist. Denkt man dabei an die Seele als Naturwesen, so entsteht leicht die irrtümliche Nebenvorstellung, als solle mit dieser Auffassung auch der ethische Gegensatz zwischen Geist und Natur geleugnet oder das Leben der Seele dem ethischen Urteil schlechthin entzogen werden, was den Anhängern der naturwissenschaftlichen Psychologie nicht einfällt. Denkt man an die Methode, so befindet man sich wenigstens insofern im Irrtum, als man glaubt, die Methode der Naturwissenschaften sei von der Methode der Forschung nach objektiver Erkenntnis auf andern Gebieten wesentlich verschieden.

Waitz glaubt das Wesen der naturwissenschaftlichen Methode darin zu finden, daß zuerst auf deduktivem Wege eine Hypothese warscheinlich gemacht wird, die man nachher dadurch erhärtet, daß man ihre Übereinstimmung mit den Thatsachen nachweist. Genau ebenso verfährt aber der Philologe, wenn er z. B. eine Handschrift als Archetypon mehrerer andern nachweisen, der Historiker, wenn er darthun will, daß in einer Überlieferung zwei Personen mit einander verwechselt seien, der Ästhetiker, wenn er zeigen will, daß die Schönheit aller Objekte an die Erfüllung der Regel vom goldenen Schnitt gebunden sei. Der Theologe wendet diese Methode in der Kritik der Evangelien und in der Kirchengeschichte an, der Jurist nicht nur in der Rechtsgeschichte und der Bearbeitung der Rechtsquellen, sondern auch im Kriminal- und Civilprozeß, so oft es darauf ankommt, eine nur indirekt zu erweisende Thatsache zur Warscheinlichkeit oder zur Gewißheit zu erheben.

Die Idee eines rein *induktiven* Verfahrens der Naturwissenschaften gegenüber dem *deduktiven* Verfahren der historischen und moralischen Wissenschaften hat sich als ganz unhaltbar erwiesen; dagegen läßt sich nicht leugnen, daß zwei bedeutungsvolle

Umstände dazu beigetragen haben, der allgemeinen Methode wissenschaftlicher Forschung in ihrer Anwendung auf die Naturerkenntnis eine eigentümliche und sehr vervollkommnete Gestalt zu geben. Diese beiden Umstände sind: die objektive Gesetzmäßigkeit in den Naturvorgängen, oder vielmehr das vergleichsweise so ungemein klare und übersichtliche Hervortreten dieser Gesetzmäßigkeit und die große Ausdehnung der Anwendbarkeit des Experiments und der direkten Beobachtung. Die „exakte" Methode, durch welche einzelne Zweige der Naturwissenschaft eine so ungemeine Ausbildung erlangt haben, unterscheidet sich daher nur nach dem Grade und der Art ihrer Entwickelung, nicht aber nach dem Forschungsprincip selbst von der Methode anderer Wissenschaften und der Kreis der „exakten Wissenschaften" ist kein streng abgeschlossener. Viele Naturwissenschaften können vermöge ihres Stoffs und der Stufe ihrer Entwickelung bei weitem nicht so exakt gefaßt werden, als manche Wissenschaft, die außerhalb dieses Kreises steht. Man vergleiche z. B. in dieser Hinsicht die Geologie mit der Statistik!

Eine Behandlung der Psychologie nach Art der exakten Wissenschaften ist durchaus nicht principiell unmöglich; vielmehr giebt es sehr viele Angriffspunkte, welche dieser Methode schon beim gegenwärtigen Standpunkt der Wissenschaften zugänglich sind. So hat z. B. Fechner umfassende Untersuchungen unter dem Namen der „Psychophysik" veröffentlicht, welche das Verhältnis der Empfindungsgröße zur Größe des veranlassenden Sinnesreizes einer durchaus exakten Behandlung unterwerfen. Nicht minder giebt es Teile der statistischen Anthropologie, welche als Beiträge zu einer exakten Psychologie schon jetzt betrachtet werden können. Man hat vielfach geglaubt, daß das Experiment auf psychologischem Gebiete teils unmöglich, teils unzulässig sei; allein auch dabei hat man manches übersehen. Es sind bereits zahlreiche, psychologische Experimente angestellt worden, nicht nur in der Psychophysik und in dem Grenzgebiet der Physiologie der Sinnesorgane, sondern auch über die Fähigkeit, gewisse Vorstellungsreihen zu reproduzieren, über den Einfluß körperlicher Eindrücke auf die Entstehung der Träume, über willkürliches Einschlafen u. s. w. Dies Verfahren läßt sich leicht noch bedeutend ausdehnen und eine „exakte Psychologie" im vollen Sinne des Wortes gehört heutzutage nicht mehr zu den Unmöglichkeiten, obwol sich auch nicht behaupten läßt, daß wir sie schon haben. Bekanntlich erhebt die Herbartsche Schule nicht nur den Anspruch, eine exakte Psychologie, sondern sogar eine exakte Philosophie überhaupt geschaffen zu haben. So verdienstvoll jedoch Herbarts Thätigkeit namentlich auf dem Felde der Psychologie gewesen ist, so liegt doch in dem Anspruch auf Exaktheit eine Täuschung. Herbart sah vollkommen klar in die logische Haltlosigkeit der Systeme Schellings und Hegels, welche zu seiner Zeit jede besonnenere Philosophie in den Hintergrund drängten. Gerade die vollkommene Vernachlässigung jeder Rücksicht auf logische Probehaltigkeit hätte damals schon einen unbefangenen Beobachter dieser Systeme, die doch einen großen Reichtum bedeutender Gedanken und Gesichtspunkte mit sich brachten, zu dem Urteil bringen können, daß hier eben etwas ganz anderes vorlag, als was man sonst als Resultat logischen Denkens zu betrachten pflegt: eine Gedankendichtung, eine schaffende Umgestaltung der erkannten Wirklichkeit in ein Kunstwerk der Begriffe, an welches man weder den Maßstab des gesunden Menschenverstandes noch den einer ernsthaften Logik anlegen sollte. Statt dessen glaubte Herbart, man brauche bloß die irrlichterierende Methode der Modephilosophie durch eine schärfere und genauere zu ersetzen, um wirklich durch bloße Bearbeitung der Begriffe in das Wesen der Dinge eindringen zu können; er glaubte an eine exakte Metaphysik. Daraus erklärt sich der eigentümliche Versuch, der Psychologie durch Begründung auf „Erfahrung, Metaphysik und Mathematik" die ihr fehlende streng wissenschaftliche Basis zu geben. Männer der Erfahrungswissenschaften werden in der Regel die Begründung ihrer Forschungen auf Metaphysik als eine Verfälschung aller Resultate betrachten; Metaphysiker werden die mathematische Methode verwerfen und die Erfahrung höchstens als Vorstufe der eigentlichen wissenschaftlichen Bearbeitung gelten lassen. Gibt es aber eine exakte Metaphysik, dann freilich könnte man ihre Resultate auch mit denen

der exakten Empirie ohne weiteres verbinden. Auf Herbarts System kommen wir wegen seiner vorzüglichen Wichtigkeit für die Pädagogik unten zurück; hier sei nur soviel bemerkt, daß eine wirklich exakte Psychologie schwerlich je auf dem von Herbart eingeschlagenen Wege der mathematischen Deduktion aus metaphysischen Principien fortschreiten wird. Vielmehr sind hier, so gut wie in den Naturwissenschaften, in der Statistik und wo sonst die exakte Methode auf konkrete Erscheinungen Anwendung finden soll, zunächst einige Probleme herauszugreifen, welche sich zu exakten Behandlungen vorzüglich eignen. Derartige Probleme können an und für sich dem Schulmanne eben so gut vorkommen, wie dem Mediziner, dem Kriminalisten oder dem Physiker; nur weil die Pädagogik weniger entwickelt ist und weniger Mittel, Zeit und Kräfte auf streng theoretische Forschungen verwenden kann, sind sie nicht üblich. Immerhin wäre es bei der heutigen Entwickelung der Wissenschaften Zeit, gelegentlich an solche Arbeiten zu denken, wie Einfluß des Wachstums auf die intellektuellen Leistungen, Verhältnis der Strafen bei älteren und bei jüngeren Schülern in den nämlichen Klassen, Beziehungen zwischen dem Temperament und den Fortschritten in verschiedenen Fächern, durchschnittliche Begabung der früh abgehenden Schüler verglichen mit denen, welche die oberen Klassen durchmachen, Einfluß verschiedener Schulen auf die Berufswahl der Abiturienten u. s. w. — lauter Probleme, denen sich durch Anwendung der statistischen Methode in exakter Weise beikommen läßt, wenn Dokumente benutzt werden (Zeugnisse, gut geführte Klassenbücher, Konferenzprotokolle u. s. w.), die ohne Beziehung auf diese Forschungen und also auf einem die Selbsttäuschung ausschließenden Wege entstanden sind. Freilich mag eine einzige derartige Untersuchung bei Anwendung hinlänglich großer Zahlen und Beachtung aller variierenden Einflüsse mühsamer sein, als die Abfassung eines ganzen Lehrbuchs der Pädagogik nach der bloß vernünftelnden Methode, allein dafür würde dann auch wenigstens ein Sandkörnchen zu dem bleibenden Schatz menschlichen Wissens beigetragen sein.

Wir sind übrigens weit entfernt, den kaum in ihren Anfängen vorhandenen Versuchen einer exakten Psychologie allein wahren Wert zuzuschreiben. Dies wäre nicht einmal theoretisch richtig; geschweige denn vom Standpunkt praktischer Verwertung der Psychologie. Nur gegenüber den Anmaßungen einer verfälschten Methodik, die sich auf angeblich exakte Selbstbeobachtung oder auf Hypothesen über das Wesen der Seele stützen will, mußten wir die Anfänge wirklich exakter Empirie hier besonders hervorheben. Das berechtigte Gebiet der empirischen Psychologie ist jedoch ein ungleich weiteres und in diesem weiteren Kreise liegen für unsern Zweck gerade die wichtigsten Gegenstände. Kehren wir, um den Umfang dieses Gebietes einigermaßen beurteilen zu können, für einen Augenblick auf Kant zurück. Dieser verzweifelte bekanntlich an einer gesunden empirischen Psychologie, weil er die übliche Art der Selbstbeobachtung verwarf, und durch äußere Beobachtung höchstens Menschenkenntnis zu gewinnen hoffte, bei der die Art, in welcher Körper und Seele in den Erscheinungen zusammenwirken, nicht weiter untersucht wird. Seine Anthropologie giebt allerdings nicht nur Anleitung, das Äußere, sondern auch das Innere der Menschen kennen zu lernen, ja sogar das Innere nach dem Äußeren zu beurteilen. Was aber Kant hier das Innere des Menschen nennt, ist die sich gleich bleibende, aber für gewöhnlich verborgene Grundlage seiner Handlungsweise, sein Naturell, sein Temperament und sein Charakter, auf die man aus den gelegentlich sichtbar werdenden Handlungen, sowie schon aus dem bloßen Aussehen des Menschen (dem Äußeren) schließen kann. Hier ist denn freilich Psychisches und Physisches in der That nicht geschieden, indem beides sowol auf das Innere als auf das Äußere, wenn auch in verschiedenem Grade, Einfluß üben kann. Noch viel weniger ist der Versuch gemacht, etwa den Einfluß des Physischen zu eliminieren, auf das rein geistige Wesen des Menschen Schlüsse zu machen und so die allgemeine Anlage der Seele, ihre Organisation und ihre Funktionen zu erkennen; und das ist es doch eigentlich, was die frühere Psychologie leisten wollte. Vom praktischen Standpunkte betrachtet, ist so viel sofort klar, daß Kants An-

leitung zur Menschenkenntnis für jeden, der mit Menschen berufsmäßig umzugehen hat, ein äußerst wichtiges Kapitel ist; insbesondere also auch für den Pädagogen. Auch wird uns niemand nehmen können, dies Kapitel in der empirischen Psychologie abzuhandeln, sobald darauf verzichtet ist, die letztere aus einem ihr völlig eigentümlichen Princip, gesondert von allem Physiologischen, aufzubauen. Dieser Verzicht muß aber geleistet werden, wenn die Bestrebungen der Psychologen ein nutzbares Resultat haben sollen. Es ist durchaus nicht notwendig, die Psychologie sofort beim Beginn der Untersuchungen von allem Physischen gereinigt vor sich zu haben. Wenn die Metallurgie sich nicht mit den Erzen befassen wollte, weil sie nur den Metallen gewidmet ist, die in den Erzen mit andern Stoffen gemengt sind, so würden wir niemals ein eisernes Werkzeug erhalten und am Ende hat doch auch das letzte Resultat unserer Bearbeitung noch seine Beimengungen, bei denen wir uns beruhigen müssen. Wie viel mehr wird dies in der Psychologie der Fall sein! Ist es nicht mit der Physiologie auf der andern Seite dasselbe? Wo erhält sie denn jemals Natur ohne Geist? Sie richtet ihr Augenmerk nur auf das Physische in den Erscheinungen, aber sie weist niemals solche Erscheinungen von ihrem Gebiete zurück, in welchen geistige Faktoren eine offenbare und bedeutende Rolle spielen. Ebenso muß es auch umgekehrt sein; deshalb ist eine pragmatische Anthropologie, welche sich nicht mit den anatomischen und physiologischen Eigenschaften der Menschen begnügt, sondern auf eine vergleichende Betrachtung ihrer Handlungsweise und Sinnesart eingeht, als ein Teil der empirischen Psychologie zu betrachten, so wie man umgekehrt unter Anthropologie im weitesten Sinne des Wortes eine Zusammenfassung aller physischen und psychologischen Erkenntnisse, die sich auf die gesamte menschliche Gattung beziehen, verstehen kann. Daß nun die „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht" heutzutage sowol in methodischer wie in materieller Beziehung nicht mehr auf Kants Standpunkt stehen kann, ist klar; ebensowenig kann sie jedoch zur exakten Psychologie gezählt werden, mit der sie höchstens einen Teil ihres Gebietes gemein hat.

Es kann nun aber auch die Selbstbeobachtung einen guten Beitrag zur empirischen Psychologie abgeben, sobald man darauf verzichtet, angebliche exakte Beobachtungen mittelst des „inneren Sinnes" zu produzieren, und auf diese, als wären sie an sich schon rein und zuverlässig, unmittelbar ein System zu begründen. Kant hat bei seiner gänzlichen Verwerfung der Selbstbeobachtung nicht genug bedacht, daß ein auf jenem Wege gewonnenes Material einen Wert gewinnen kann, wenn es mit verwandten Resultaten der äußeren Beobachtung zusammengestellt und, gleich den Nachrichten eines unzuverlässigen aber dennoch schätzbaren Chronisten von einem unabhängigen Verstande kritisch bearbeitet wird. Man hat doch im schlimmsten Falle in solchen Berichten ein Produkt zweier unbekannter Größen vor sich, nämlich einmal des wirklichen ursprünglichen Vorgangs im Bewußtsein des Berichterstatters, und sodann des Einflusses seiner Vorurteile und des Aktes der Selbstbeobachtung auf die Berichterstattung. Wie oft aber kommt es nicht in den Wissenschaften vor, daß man derartig zusammengesetzte Produkte vor sich hat und gern den einen Faktor kennen möchte, ohne imstande zu sein, den andern direkt zu eliminieren. Man sucht dann auf indirektem Wege zum Ziele zu kommen und begnügt sich im Notfalle mit Vermutungen, die gewöhnlich weit wertvoller sind, als apodiktisch behauptete Sätze, welche sich nicht auf Erfahrung gründen, sondern aus metaphysischen Principien deduciert sind. Wo daher, wie z. B. sehr häufig in Moritz' Magazin interessante Resultate einer Selbstbeobachtung mitgeteilt werden, bei welchen man die bona fides des Erzählers voraussetzen darf, da hat man auch meist einen wertvollen Stoff der empirischen Psychologie vor sich, der jedoch freilich nicht, wie eine Beobachtung in den exakten Wissenschaften, eine direkt verwendbare Thatsache ergiebt, sondern erst der kritischen Bearbeitung unterliegt.

Man hat sich überhaupt auf dem Felde der empirischen Psychologie viel zu sehr durch die Bemerkung zurückschrecken lassen, daß wir ja eigentlich nur über unser eigenes Empfinden, Wollen und Denken etwas erfahren können, und daß das Innere anderer

uns verschlossen ist. Beneke hat mit Recht darauf aufmerksam gemacht, daß wir unser ganzes Wissen um den inneren Zustand andrer Wesen nur einer Deutung ihrer äußeren Erscheinung verdanken, die sich lediglich begründet auf das Bewußtsein dessen, was bei ähnlichen Erscheinungen in uns selbst vorgeht. Allein statt daß dieser Satz uns von der Benutzung der Beobachtung andrer in der Psychologie zurückschrecken sollte, kann er uns vielmehr nur dazu antreiben; denn eben diese Beobachtung andrer, sei es nun nach Art der pragmatischen Anthropologie Kants oder mittelst der Kritik schriftlich fixierter Selbstbeobachtung eines andern, bietet uns in jedem Falle das unschätzbarste Mittel, den komplizierten psychischen Akt, in welchem sich der Einfluß der Selbstbeobachtung mit dem Einfluß des ursprünglichen psychischen Vorgangs mischt, in seine Elemente zu zerlegen und dadurch einfache, brauchbare Resultate zu erhalten und die Selbsttäuschung, der wir bei jeder Reflexion über uns selbst unterliegen, zu vermeiden. Zunächst bleibt dabei der Einfluß der Eigenliebe größtenteils aus dem Spiele. Sodann aber kann die Virtuosität des Menschen in der Deutung fremder Handlungen einen erstaunlichen Grad von Vollkommenheit erlangen, während der Versuch, in der direkten Selbstbeobachtung es ebenso weit zu bringen, wie Kant mit vollem Recht bemerkte, leicht zur „Verwirrung des Kopfes" führt. Ist nicht die Gabe mancher Dichter in dieser Beziehung so erstaunlich, daß man unbedenklich ihre Schöpfungen als Quelle der empirischen Psychologie benutzen konnte, indem man also erst eine Deutung des Resultats einer fremden Deutung menschlicher Handlungen seiner Untersuchung zu Grunde legt? So ist namentlich Shakespeare von den englischen Psychologen häufig benutzt worden und die Kenntnis der menschlichen Seele hat aus dieser Quelle mehr wahre Bereicherungen geschöpft, als aus manchem dickbändigen System der Psychologie. — Wie wäre es uns vollends möglich, von einer Tierpsychologie zu reden, wenn wir nicht fähig wären, die Geberden und Handlungen von Geschöpfen, die so sehr verschieden von uns sind, noch durch Vergleichung mit menschlichen Lebensäußerungen, und schließlich immer mit uns selbst, einer erfolgreichen Deutung zu unterwerfen?

Eine außerordentliche Bereicherung der empirischen Psychologie ist noch möglich, wenn man erst einmal gründlich anfängt — was die englische Schule hier und da versucht hat — die Untersuchung der Erzeugnisse des menschlichen Geistes nach einer strengen, wenn auch noch nicht eben „exakten" Methode zu betreiben. Einige Psychologen haben geglaubt, die ganze aristotelische Logik mit in die Psychologie aufnehmen zu müssen, weil sie ja eben die „Lehre vom Denken" enthält, und weil das Denken einer der wichtigsten psychischen Akte ist. Man hat dabei jedoch vergessen, zwischen dem thatsächlichen Denken der Menschen und dem Normalgesetz des Denkens gebührend zu unterscheiden. Allerdings kann man auch das letztere in der Psychologie berühren; allein dann gehört es nicht in das Kapitel vom Denken schlechthin, sondern in ein besonderes Kapitel von der Ausbildung der Normalgesetze, wo die logischen Normen zusammen mit den ethischen und ästhetischen zu behandeln wären. Doch bleibt dies ein schwieriges, für eine spätere Zukunft besser geeignetes Kapitel; dagegen liegt die Frage außerordentlich nahe: wie denken die Menschen thatsächlich? Es gehört keine große Beobachtungsgabe dazu, um zu sehen, daß sich die ganze Thätigkeit des praktischen Verstandes im Leben fast nur um Wahrscheinlichkeitsschlüsse dreht, die sowol in ihrer Form, wie in ihrer Beweiskraft ungenau und ungenügend sind, und von denen meist nur der mindest fehlerhafte den Sieg davonträgt. Ebenso ist es in einem großen Teile der Wissenschaften, und wo anscheinend die strenge Syllogistik eintritt, ist in der That nur höchst selten der Mittelbegriff im Ober- und Untersatz wirklich genau derselbe. Die in der Logik behandelten Trugschlüsse sind nur der Möglichkeit nach aufgestellte abstrakte Formen des Irrtums. Wo wir aber die wirklichen Erzeugnisse des menschlichen Denkprozesses fixiert vor uns haben, da werden diese abstrakten Formen sich nach zahlreichen Unterarten klassificieren und, wie die Kräuter in der Botanik, gleichsam nach ihren Fundstätten ordnen lassen. Der Einfluß eines herrschenden Vorurteils, eines willkürlich aufgestellten Princips, auch

wol einer durch ein unklares Gefühl erfaßten Idee des Richtigen, kann, wenn man sich erst die Zeit dazu nimmt, solche Untersuchungen anzustellen, gewiß in bestimmten, eines empirischen Beweises fähigen Lehrsätzen ausgedrückt werden. Wie roh unsre Vorstellungen auf diesem Gebiete noch sind, mag z. B. der durch Steinthal*) wenigstens unter richtige Gesichtspunkte gebrachte Streit über das Verhältnis der Logik und Psychologie zu den Gebildeten der menschlichen Sprache darthun. Ließ sich hier die Gewalt des sinnlichen Elementes gegenüber dem rein logischen noch verhältnismäßig leicht überzeugend nachweisen, so wird die analoge Untersuchung ungleich schwieriger, aber auch folgenreicher werden, sobald sie sich auf eine vergleichende Analyse des Gedankengangs in den Erzeugnissen der Litteratur einläßt, die nicht etwa behufs bloßer Kritik, sondern behufs Erforschung empirisch gegebener Formen des Gedankengangs angestellt wird. Wir verweisen auf dies weite Gebiet zukünftiger Forschung übrigens nicht nur mit dem Zweck, das Feld der empirischen Psychologie vollständiger zu beleuchten, sondern zugleich im bestimmten Hinblick auf die eingangs gemachte Bemerkung, daß in der Kindheit der Wissenschaften die Anwendungen der allgemeinen Theorie gewöhnlich einen Schritt voraus sind; denn gerade für den Pädagogen giebt es hier viel zu thun. Von wie eminenter Wichtigkeit ist es z. B., daß der Lehrer bei seinen Korrekturen, den mündlichen sowol wie den schriftlichen, sich über den Standpunkt einer bloß mechanischen Entgegensetzung des Richtigen gegen das Unrichtige erhebt und in dem einzelnen vorliegenden Fehler zugleich die ganze Gattung zu erfassen weiß! Freilich wäre es andrerseits sehr verkehrt, von jedem Fehler dem Schüler ausführlich den psychologischen Grund demonstrieren zu wollen; allein der Lehrer muß danach trachten, ihn selbst klar vor Augen zu haben; nicht nur, um in seiner Korrektur sicherer, in seiner Beurteilung der Leistungen gerechter zu werden, sondern auch um gelegentlich unmittelbaren Gebrauch davon zu machen. Um ein ganz einfaches Beispiel zu wählen, auf welches jeder Lehrer von selbst kommt, die Verwechslung von Futurum und Passivum im lateinischen Elementarunterricht, die auf der Ideenassociation beruht, welche sich an das Hilfszeitwort „werden" anknüpft, so würde man ja in das Faß der Danaiden schöpfen, wenn man jeden Fehler dieser Gattung nur mit einem roten Strich, oder mit „falsch!" „der Folgende!" behandeln wollte. Jeder Lehrer wird vor diesem Fehler gelegentlich besonders warnen, öfter durch kurzen Zuruf, etwa „Futurum und Passivum!" oder: „dein gewohnter Fehler beim Hilfszeitwort werden!" u. s. w. wider daran erinnern, oder auch denen, die zu diesem Fehler neigen, durch gemischte Übungen ein besonderes Rezept dagegen eingeben. Ähnlich wird man im gesamten Sprachunterricht mit den Germanismen verfahren und besonders auch mit derjenigen Abart der Germanismen, die durch Eigentümlichkeiten des Dialektes veranlaßt werden. In der Mathematik wird die ewig widerkehrende Verwechslung von Multiplikation und Addition in komplicierteren Formeln zu demselben Verfahren Anlaß bieten, wie denn überhaupt die pädagogische Regel, in jedem einzelnen Fehler zugleich die Gattung zu bekämpfen, auch ohne besondere psychologische Studien überall anerkannt werden wird. Wozu aber das weitere Nachdenken und die Anwendung psychologischer Beobachtung führen kann und soll, das ist die richtige und bestimmte Erkenntnis der Gattungen, eine Erkenntnis, die uns auch da noch Ursache und Wirkung im klarsten Zusammenhange zeigt, wo man ohne diese Bemühungen nur das zufällige Ergebnis der Unachtsamkeit und Nachlässigkeit vor sich zu haben glaubt. So kann man z. B. beim deutschen Aufsatz beständig den Kampf der Ideenassociation nach sinnlichen Motiven mit dem logischen Gedankengange beobachten. Man weiß nun, weshalb auf mittleren und oft auch noch auf oberen Klassen die Einleitungen, wenn sie nicht ganz fehlen, fast immer viel zu lang werden. Sobald der Schüler anfängt, den Gedanken der Einleitung ein wenig auszuführen, tritt ihm der unmittelbar im Bewußtsein

*) Wo wir eine Schrift oder einen Schriftsteller ohne vollständiges Citat beiläufig erwähnen, wird allemal das Genauere unten in der Übersicht der Litteratur leicht herauszufinden sein.

liegende Stoff zu nahe; das Ziel, auf welches er hinaus soll, übt noch nicht die Herrschaft aus über den Vorstellungsverlauf, wie bei einem gereiften männlichen Geiste; man kann oft verfolgen, wie ein zu lebhaft erfaßtes Bild, ein beispielsweise angeführtes Faktum, der Name eines Ortes oder einer Person, zu einer Weitschweifigkeit veranlaßt, die ganz zügellos der freien Ideenassociation folgt, bis dann endlich der Schrecken über die zu weite Ausdehnung diesem Spiel ein jähes Ende bereitet. In gleicher Weise wird oft mitten in der Ausarbeitung die ganze Disposition verschoben. Bei Schülern von vorwaltender Verstandesrichtung entsteht ein ähnlicher Fehler oft durch die Ideenassociation nach dem Kausalgesetz; sie können es dann nicht lassen, zu jedem Satz einen Grund und zu diesem wider einen Grund anzugeben. Andre lassen sich durch den Klang volltönender Phrasen, durch Reminiscenzen, oder auch durch das Feuer wirklicher Begeisterung mit fortreißen. Alle diese Fehler findet der Lehrer leicht, wenn er das Produkt nur mit dem rein logischen Schema oder auch mit den ästhetischen Anforderungen gleichmäßiger Abrundung vergleicht; allein jeder Fehler ist ihm nur eine vereinzelte Abweichung vom richtigen, so lange er nicht psychologische Kategorieen anwendet und nach diesen teils bestimmte Gattungen erkennt, welchen bei bestimmten Anlässen jeder Schüler mehr oder weniger unterliegt, teils auch Typen fehlerhafter Neigungen, denen die einzelnen Individuen, je nach ihrem Naturell und Charakter sich hingeben. Bis jetzt muß hier jeder Lehrer, welcher die Wichtigkeit psychologischer Betrachtungsweise des Aufsatzes erkennt, sich mühsam auf der ungebahnten Straße durchschlagen. Die vorhandenen stilistischen Hilfsmittel geben nur die allgemeine Norm und die aus der Abstraktion nach bloßer Möglichkeit sich ergebenden allgemeinsten Fehlergattungen. Wenn aber ein zu solchen Arbeiten qualificierter Mann einmal nur ein paar hundert gut korrigierter Abiturientenaufsätze durchstreifte, wie der Botaniker die Gefilde, sorgfältig bemüht, zu sammeln, zu bestimmen, zu klassifizieren, kurz das ganze Material nach den Grundsätzen der empirischen Psychologie zu bearbeiten, so würde damit auch hundert anderen viel Not und Mühe gespart und neben dem praktischen Nutzen wäre ein greifbares Resultat der Wissenschaft gewonnen, welchem sich wenige bisherige Studien in der empirischen Psychologie an Wichtigkeit vergleichen dürften.

Sind die Fehler, die wir eben als Beispiel benutzten, gewissermaßen Fehler der Üppigkeit, Auswucherungen der Ideenassociation, welche die logische Norm durchbrechen, so läßt sich auch der umgekehrte Fehler, der Fehler der Sterilität, mit Erfolg nur auf Grund psychologischer Einsicht und Beobachtung behandeln. Schon die aus dem Altertum überlieferten Kunstmittelchen der Gemeinplätze, das Chrieenschema, die mnemonisch zusammengestellten Hilfskategorieen (Quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando? und ähnliche) sind lauter Hebel, um die stockende Ideenassociation in Gang zu bringen; wenigstens ist dies ihr einziger Wert; denn sofern diese überlieferten Formen zugleich als anerkannte Muster der Disposition regulative und andere Dispositionsformen ausschließende Anwendung finden sollen, sind sie eher schädlich als nützlich. Ein tieferes psychologisches Nachdenken wird übrigens bald dazu führen, auch die positiven Wirkungen der Schulkategorieen mit kritischem Auge zu betrachten, obwol ihr Nutzen unverkennbar ist, sofern es nur darauf ankomut, auch von denjenigen Schülern, denen sonst nie etwas einfallen will, einen Aufsatz von anständiger Länge zu erhalten. Da wir hier den Wert der Psychologie wider in einer neuen Beziehung kennen lernen, so wollen wir dies Beispiel noch eine Strecke weit verfolgen. Unser steriler Kopf sitze vor einem jener abstrakten Lieblingsthemata, wie „Recht muß doch Recht bleiben!“ Er anerkennt den Wert und die Wahrheit dieses Satzes vollkommen, aber weiter will ihm darüber absolut nichts einfallen. Endlich murmelt er verzweiflungsvoll sein „Quis, quid, ubi?“ — halt, da taucht etwas auf: „Das deutsche Vaterland“, „Rom“, „Athen“ werden auf dem Hilfsblättchen angeschrieben. „Cur, quomodo, quando“ halt: „Befreiungskriege“, „Perserkriege!“ Jetzt ist schon Stoff da; die Ideenassociation arbeitet weiter: Rom — will aus Rom nichts kommen? Die punischen Kriege sind nicht zu brauchen, Cäsar auch

nicht; aber da fällt ihm Cato von Utica ein, jetzt Regulus, und nun kommen die Personen auch von der andern Seite: der herrschsüchtige Perserkönig, der korsische Tyrann — daran läßt sich schon sehr viel anknüpfen. Bilder von Personen haben eine eigentümliche Kraft, unsre Gedanken in Fluß zu bringen, deshalb macht es sich jetzt auch mit dem cur und dem quomodo. Die Hand der göttlichen Vorsehung, welche den übermütigen Frevler stürzt, das späte aber sichere Eintreffen der Rache — endlich selbst bei scheinbarem Untergang des Rechtes der Sieg der Idee, die Glorie der Helden, die ihm zum Opfer fallen, das gäbe schon einen prächtigen Aufsatz, wenn nur die Klippe des quid? nicht wäre. Hat er nun seinen Unglückstag, so quält er sich mit theoretischen Grübeleien über das Wesen des Rechtes und verdirbt damit alles wider. Wir wollen aber das Bessere annehmen. Es fällt ihm ein, während er mit vergnügten Sinnen die Schätze seines Notizblättchens mustert, daß überall nur vom Recht im Völkerleben die Rede ist; es giebt aber auch ein Recht im Privatleben des einzelnen, es giebt unschuldig Verurteilte, es giebt arme Leute, die im Prozeß gegen einen gierigen reichen Nachbar den letzten Rest ihrer Habe verlieren; auch bessere Fälle kommen vor, wie der Müller von Sanssouci beweist. Jetzt ist alles klar; das „quis, quid, ubi?“ hat den sterilen Kopf zum Leben gebracht und er zweifelt nur noch, ob er seinen Aufsatz anfangen soll mit: „Schon im Altertum“ oder mit: „Wenn man im täglichen Leben“. — Was haben nun die Hilfskategorieen eigentlich geleistet? Haben sie geholfen, das Thema von innen heraus zu entwickeln? Nein! Haben sie etwa die Gedanken durch Darbietung „zufälliger Ansichten“ (im Herbartschen Sinne) in Fluß gebracht? Auch dies nicht! Wir wollen nicht leugnen, daß ein philosophischerer Kopf dieselben Kategorieen hätte benutzen können, um wirklich vom Gegenstande selbst zufällige Ansichten zu fassen, indem er sich etwa folgende Fragen stellte: „Welche Personen erscheinen uns in der Geschichte als verkörperte Träger der Rechtsidee, und wie beweist sich an ihrem Schicksal, daß das Recht doch Recht bleiben muß?“ „In welcher Eigenschaft des Rechtes liegt die Bürgschaft dafür, daß es zuletzt immer siegen muß?“ „Wie ist die Herrschaft von Recht und Unrecht auf dem Erdboden verteilt, und was können wir aus dieser Verteilung lernen?“ „Was für Ereignisse und welche Wendungen im Leben des einzelnen und der Völker pflegen das triumphierende Unrecht zu stürzen?“ u. s. w. — Allein ein Jüngling, welcher die Sache konsequent in dieser Weise anfaßt, braucht auch die Schulkategorieen nicht mehr; er wird ebenso gut imstande sein, sich ganz unabhängig von ihnen eine gute Disposition zu entwerfen und an Stoff kann es ihm niemals fehlen. Er ist im Grunde schon über den Standpunkt der Schule hinaus. Der sterile Kopf aber — wenn wir ihn nach der Schule gezeichnet haben — ist ganz anders zu Werke gegangen. Ihm dienten die Schulkategorieen nur dazu, die Masse seiner mühsam angelernten Vorstellungen in Bewegung zu setzen. Das Thema greift als regulatives Princip in diese Massen ein, und alles, was zu ihm in Beziehung steht, wird flugs herausgefischt. Es wird durch diese Art der Arbeit zwar ein Aufsatz zustande gebracht, allein das Denken wird nicht entwickelt, die ganze Übung bleibt eine rein formale, im Grunde eine bloß stilistische. Zwischen den Leistungen, die das Leben von uns fordert, und solchen Schulproduktionen giebt es keine Brücke, keinen Übergang, und die Phrasen, die man auf solche Weise machen lernt, muß man erst wider verlernen, um fähig zu werden, einen Gegenstand nach den in ihm liegenden Bedingungen einfach und zweckmäßig zu behandeln. Wird man durch diese Erwägung dann dazu geführt, die Aufsätze derjenigen Schüler, die über ein abstraktes Thema sofort einen bogenlangen Aufsatz schreiben können, mit dem Blick des Psychologen zu prüfen, so wird man bald finden, daß hier die Sache ganz dieselbe ist, nur daß sie den Hebel der Kategorieen nicht nötig hatten, um ihre Gedanken in Fluß zu bringen. Auch hier ist die Ideenassociation, welche bald eine schön klingende Phrase, bald eine Reproduktion aus dem geschichtlichen, bald aus dem Religionsunterricht heraufführt, das eigentlich herrschende Princip, während sie nur dienen sollte; die logischen Momente des Satzes, welche das Princip der Entwickelung sein sollten, bilden dagegen höchstens ein

ſtarres Fächerwerk, in welches der anſtrömende Stoff, ſo gut es gehn will, untergebracht wird. Hat man dies auch nur an einem Dutzend verhältnismäßig guter Schulaufſätze mit ſeinen eignen Augen geſehen und von einem Teil der Dispoſition zum andern durchweg beſtätigt gefunden, ſo weiß man auch, daß die fruchtbaren Köpfe im Grunde ebenſo wenig gelernt haben, ein ſolches Thema wirklich zu bemeiſtern, als die ſterilen. Sie haben alle Phraſen gemacht und ſind von der Art und Weiſe, wie ſie im ſpäteren Leben eine praktiſche Aufgabe behandeln müſſen, nur weiter abgekommen.

Ganz dasſelbe negative Reſultat in Beziehung auf die Behandlung abſtrakter Themata, welches wir hier aus der pſychologiſchen Prüfung des geleiſteten ableiten, hat man neuerdings ziemlich allgemein aus ethiſchen Betrachtungen abgeleitet (vgl. die beiden Artikel „Aufſatz“ und beſonders Hülsmanns Progr. von Duisburg, 1842). Während es nun aber erfreulich iſt, daß dadurch der endlichen Ausrottung des ſo lange gehegten Phraſenwerkes ein höherer Nachdruck gegeben wird, hat auf der andern Seite die Vernachläſſigung der pſychologiſchen Beobachtung eine beklagenswerte Verwirrung herbeigeführt. Man ließ ſich durch den Satz Hegels verblenden, daß der Knabe und der Jüngling noch nicht producieren könnten und ſollten, ſondern nur der Mann, und das Stichwort wurde infolge deſſen: nicht Produktion, ſondern Reproduktion! Mit ſolchen allgemeinen Begriffen iſt aber gar nichts gewonnen, ſo lange man ihnen nicht durch die pſychologiſche Beobachtung einen beſtimmten Inhalt giebt. Schon von vorn herein iſt die Grenze zwiſchen Produktion und Reproduktion in der Erfahrung gar nicht ſo leicht feſtzuſetzen, wie auf dem geduldigen Papier. Sobald ich ein wirkliches Kind anſehe ſtatt eines philoſophiſch konſtruierten Kindes, iſt alles ganz anders. Bevor die Kinder ſprechen können, dichten ſie ſchon; in allen Ecken hocken ſie an langen Winterabenden und erzählen ſich ſelbſterfundene Märchen. Wer dies nicht ſelbſt beobachten mag oder kann, der kann es von einem ſo bewährten Beobachter wie Bogumil Goltz lernen (Buch der Kindheit, an unzähligen Stellen). Er nennt mit vollem Recht die Kinderphantaſie „unerſchöpflich, wie nur immer die poetiſche Kraft des wahrhaften Dichters.“ Mit dem Wachstum nimmt die ſprudelnde Unerſchöpflichkeit ab, die Willkür der eignen Erzeugung wird durch den erwachenden Gemeinſinn und Geſelligkeitstrieb gemäßigt. Hand in Hand mit dieſer Änderung geht in der Receptivität der Übergang von ſolchen Stoffen, welche eine ſchrankenloſe Willkür der Phantaſie geſtatten, zu denjenigen, welche den Geiſt an gegebene Verhältniſſe und Bedingungen feſſeln. Der Knabe hört dem phantaſiereicheren Nachbarſohne nicht mehr ſo geduldig zu, er will die Geſchichten leſen, die ſeine Kameraden auch kennen, und von denen ſie alle erfüllt ſind. Er beugt ſich dem Urteil der Vorgeſchrittenen, die ſtatt der Kindermärchen den Robinſon und weiterhin Sagen aus dem Altertum, daneben die Erzählungen von Nieritz, Stöber u. ſ. w., dann Biographieen, Reiſebeſchreibungen, hiſtoriſche Erzählungen anempfehlen. Der Pfad der Entwickelung führt ihn, von andern Rückſichten hier abgeſehen, aus der Märchenwelt durch das Fremdartige und Entlegene der Wirklichkeit, der Gegenwart und dem Alltäglichen zu, deſſen Reize, zugleich mit ſeinen Sorgen und Kämpfen erſt dem Erwachſenen völlig klar werden.

Zwei Umſtände ſind es, welche die einfache Wahrheit in dieſem Fortgang vom Vorwalten des Subjektiven zum Vorwalten des Objektiven in der Schule ſo leicht verkennen laſſen: einmal die Verwechslung des Verhältniſſes zwiſchen Kind und Lehrer mit demjenigen, was das Kind für ſich iſt, ſodann aber der Umſtand, daß man in der Schule die Kinder in der Sprache der Erwachſenen reden läßt, ſtatt in ihrer eignen Sprache. Dem Lehrer gegenüber verhält ſich das Kind weſentlich receptiv. Dies iſt aber eben nicht die Natur des Kindes; es empfindet dies Verhältnis als Zwang und ſucht neben der Schule die Freiheit ſeiner Selbſtbethätigung am bildſamen Stoff des Spielzeugs und im wechſelvollen Verkehr mit ſeinesgleichen. Die natürliche Sprache der Kinder bewegt ſich — vom Einfluß des Dialekts abgeſehen — in lauter beigeordneten Sätzen mit einem ſtarken Übergewicht der Hauptwörter und der epitheta ornantia, während Modulation und Modifikation jeder Art dem Ausdruck der Stimme, den be-

gleitenden Geberden, eingeschalteten Interjektionen, onomatopoetischen Wörtern und Lauten überlassen bleibt. Sollen die Kinder sich dann schulmäßig mit Nebensätzen, Partikeln, zusammengesetzten Verbalformen ausdrücken, so finden sie sich in ein fremdes Element versetzt. Daß sie aber diejenigen Vorstellungen, an denen ihr Herz am meisten hängt, nicht gern, wenn sie auch könnten, in diese Sprache übertragen mögen, ist ein sehr natürlicher Zug, daher Schmid in dem Artikel „Aufsatz", I, 304, treffend bemerkt, daß die Schüler in der Erzählung eigner Erlebnisse ihr bestes für sich behalten, und daß er sie nicht einmal darum tadeln möge. So wird die psychologische Betrachtung der Kindernatur dem Lehrer noch manches Geheimnis erschließen, das im Grunde offen genug zu Tage liegt, sobald man erst den Blick darauf lenkt und das doch hundert Vorübergehenden verborgen bleibt.

Praktische Folgerungen hieraus zu entwickeln, gehört nicht hieher, doch sieht man leicht, daß sich die Frage: ob Produktion, ob Reproduktion, in eine Reihe spezielleren Fragen auflösen muß und daß die Schule, deren Aufgabe es im allgemeinen unzweifelhaft ist, die Objektivität zu fördern, die Receptivität in Anspruch zu nehmen und die Produktivität zur Unterwerfung unter die Regel zu leiten, eben deshalb keinen zu großen Teil des jugendlichen Lebens in Anspruch nehmen darf, um nicht alle Originalität zu ersticken. Daß der Versuch, gerade mittelst der Schule die Produktion zu fördern und Originale zu bilden, stets ein sehr gewagter bleiben muß, ist richtig, aber dies gründet sich auf nichts weniger als auf die vermeintliche Unfähigkeit der Jugend zu producieren.

Noch an einer andern hieher gehörigen Bemerkung wollen wir den Wert wirklicher psychologischer Beobachtung zu zeigen suchen. Man hat häufig aus dem Princip construiert, nicht nur Erzählung, sondern selbst auch Beschreibung müsse ein passender Gegenstand für untere Klassen höherer Schulen sein. Dagegen bemerkt Schmid (a. a. O.) sehr richtig, daß Beschreibungen von Selbstgesehenem jüngeren Schülern selten gelingen. Man könnte sich diese Beobachtung an den Aufsätzen sparen, wenn man beobachtete, wie Kinder zu sehen pflegen. Da wird man den Quell des Übels gar bald erkennen. Man beobachte nur einmal, wenn man mit seinen Kleinen spazieren geht, einige Minuten lang die Richtung ihres Blicks, die Art des Haftens an einzelnen Gegenständen, des Überspringens von einem zum andern, und dazu den Ausdruck des Auges. Da wird man finden, daß sie stets nur einzelnes sehen, dieses mit einer Innigkeit der Anschauung festhalten, als wollten sie es verzehren, bis sie genug haben und etwas anderes aufsuchen. Während des Suchens ist der Blick unstet und irrend, niemals so ruhig überschauend, wie beim Erwachsenen. Ist dann das neue Objekt gefunden, so stellt sich der Ausdruck staunender Begeisterung oder unbändiger Neugier bald wider her. Über andere Gegenstände, die der Vater ebenfalls für interessant hält, können die Kinder dann hinstolpern, als hätten sie gar keine Augen. Und Wesen, welche die Dinge noch auf solche Weise ansehen, sollten ein vielseitiges Objekt ordentlich beschreiben können? Nimmermehr! — Sogar bei der Erzählung verrät sich noch dieser Mangel an Überblick, diese individualisierende Natur des Kindesgeistes, und sie schwindet selbst im reiferen Knabenalter nicht völlig. Wenn man einer Schulklasse im Alter von 15 bis 16 Jahren aufgiebt, eine interessante Turnfahrt zu beschreiben, so erhält man auffallend magere und dürftige Arbeiten. Bespricht man aber die Erlebnisse der Fahrt vorher in der Schule, merkt man darauf, wie der eine diese, der andere jene Einzelheit besonders lebhaft aufgefaßt hat und teilt man dann jedem Schüler eine besondere Scene, Wegstrecke oder Episode zu, bei deren Behandlung er sich weitläufig ergehen kann, so wird man staunen, wie viel höher jetzt die gesamte Leistung ist.

Um den Wert psychologischer Beobachtung auch noch an einem Beispiel aus dem Gebiet der Zucht zu erörtern, so wird jeder Lehrer wol aus Erfahrung wissen, daß es Stunden giebt, in welchen die ganze Klasse von vorn herein fügsam und frisch zur Arbeit ist, andre Stunden, in welchen zwar Eifer und Frische vorhanden ist, aber mit Mutwillen verbunden; wider andre Stunden, in welchen eine allgemeine Verdrossenheit und Unlust

in den Bänken sichtbar wird. Es giebt nun aber Lehrer genug, welche über diese sich von selbst aufdrängende Beobachtung nicht hinausgehn und sich jahraus jahrein damit begnügen, festzustellen, daß die Schüler heute wider einmal so oder anders „aufgelegt" sind und die entsprechenden stets wenig fruchtenden Mahnungen und Rügen daran anzuknüpfen. Wer sich dagegen an das Nachdenken über Ursachen und Wirkungen in solchen Erscheinungen gewöhnt hat, wird bald mancherlei Einflüsse der vorhergehenden Beschäftigung, der körperlichen Frische oder Ermüdung, der Witterung u. s. w. warnehmen, ohne jedoch aus dieser Warnehmung viel Vorteil zu ziehen, außer dem einen großen Vorteil, der sich mit jeder Erkenntnis der Ursachen eines Übels zu verbinden pflegt — vermehrter Geduld. Durch mehr oder weniger exakte psychologische Beobachtung (ein streng wissenschaftliches Verfahren wird auf diesem Gebiete zur Zeit noch nicht angewandt, ist aber der Natur der Sache nach sehr wol denkbar) gelangt man dagegen bedeutend weiter. Wer auch nur wenige Monate lang die Stimmung und Haltung der Schüler in allen seinen Stunden verfolgt und sich das Ergebnis merkt, wird bald eine gewisse Regelmäßigkeit in demselben bemerken, die zwar nicht ohne Störungen und Ausnahmen, aber doch im ganzen deutlich erkennbar ist. Er wird die stetig widerkehrenden Einflüsse von den einmaligen und außergewöhnlichen unterscheiden lernen; er wird einen Einfluß der Wochentage (insbesondere des ersten und letzten), der Tagesstunden (teils Vor- und Nachmittag, teils erste und letzte Lektion), endlich auch des Lehrplanes, der Verteilung der häuslichen Aufgaben u. s. w. bemerken und sehr oft wird dies Ergebnis schon ausreichen, um wesentliche Verbesserungen dadurch zu erzielen, daß auf die Stunden der Abspannung und Unlust nicht gerade die langweiligsten und ermüdendsten Teile des Unterrichts verlegt werden, sondern eher etwas Erquickendes und Belebendes. Mit Aufmerksamkeit auf die eigne Thätigkeit kommt man dann abermals einen Schritt weiter. Die Müdigkeit der Schüler wirkt am störendsten, wenn der Lehrer gleichzeitig auch ermüdet ist, was freilich oft genug nicht zu ändern ist. Bewußte Selbstüberwindung kann hier aber fast immer noch viel leisten. Wie eine frische Musik dem ermüdeten Soldaten den Marsch erleichtert, so wird der Lehrer den ermüdeten Schülern und damit auch sich selbst die Last mancher letzten Stunde an einem langen Vormittag erleichtern, wenn er gleich von Anfang an frisch einsetzt. Der Körper wirkt ja nicht nur auf den Geist, sondern auch der Geist auf den Körper. Ein muntrer Vorstellungsverlauf macht alsbald auch die Augen munter. Das verdrossene Hin- und Herwerfen der Glieder, das sonst in solchen Stunden herrscht und auf die Nerven des Lehrers so ungünstig zurückwirkt, hört auf, die Haltung wird ohne irgend ein Wort der Mahnung straffer, das störende Geräusch, welches doppelt stört, wenn ein unkundiger Lehrer böse Absicht dabei vermutet, nimmt ab oder verschwindet spurlos und wenn auch nach einer solchen Stunde eine gewisse Erschöpfung unvermeidlich ist, so wird der Lehrer sich im ganzen doch besser befinden und sogar besser für seine Gesundheit gesorgt haben, als wenn er sich passiv der eigenen Ermüdung überlassen und dabei mühsam gegen die überhandnehmende Zerfahrenheit der Klasse angekämpft hätte. Wir brauchen nicht weiter auszuführen, wie auch das Haushalten mit der eignen Kraft zu Anfang eines solchen Vormittags seine Berechtigung hat, wie ein Schuldirektor oft dafür sorgen kann, den Stundenplan so einzurichten, daß er den ermüdeten Schülern möglichst frische Lehrkräfte zukommen läßt u. s. w. —

Sehr häufig wird also selbst eine mäßige Beschäftigung mit einer wirklich empirischen Psychologie oder eigne Beobachtung im Sinne derselben dem Erzieher von außerordentlichem Vorteil sein durch die bloße Gewöhnung nach Ursachen und Wirkungen zu suchen, wo er eine auffallende und störende Erscheinung vor sich hat, anstatt sofort mit einer Behandlung nach der Schablone drein zu fahren. Wie nicht immer derjenige praktische Arzt der beste ist, der die genauesten anatomischen und physikalischen Kenntnisse hat, sondern derjenige, welcher das, was er von theoretischen Kenntnissen besitzt, beständig bei der Hand hat und im vorkommenden Falle rechtzeitig anwendet, so kann auch ein Lehrer schon große Vorteile in der Behandlung der Schüler erlangen, wenn er sich durch Studium und Nachdenken nur einen mäßigen Vorrat psychologischer Anschauungen erwirbt;

allein beständig bedacht bleibt, diese auf die Erfahrung anzuwenden, und, wo es sich bietet, auch ohne exakte Studien an der Erfahrung zu berichtigen oder zu vervollständigen. Dieser beobachtenden Anwendung richtiger und fruchtbarer Grundsätze ist nun aber nichts so sehr im Wege, als die alte Schulpsychologie, welche nur etwa darum den Namen der „empirischen" verdienen möchte, weil sie eben nicht „rationell" ist. Ein Erzieher, welcher mit der Theorie der Seelenvermögen: „Verstand", „Gemüt", „Wille" an den Schüler herantritt, der das „Gedächtnis" für eine besondere Grundkraft des Geistes hält und „Mut", „Trägheit" oder „Leichtsinn" für einfache, in allen Beziehungen stetig wirkende Faktoren des psychischen Lebens hält, wird zwar mit seinem Urteil in der Regel schnell fertig sein, dafür sieht er aber auch in allen Erscheinungen, welche nicht in das System passen wollen, nur Rätsel und Widersprüche; tausend Mißgriffe, oft von tiefgreifenden Folgen, haften an seinem ganzen Thun und Treiben und die echte, unbefangene Beobachtung bleibt ihm verschlossen.

Was entsteht z. B. daraus, wenn man die Knaben nach der Entwickelung ihres Verstandes in drei bis vier Klassen einteilt, und nun von der Erwartung ausgeht, daß sich die Klugen auch unter allen Umständen klug, die Dummen dumm, die übrigen mittelmäßig benehmen werden? Diese werden niedergedrückt, jene eitel gemacht und bei den meisten wird jede Gelegenheit versäumt, ihren eigentümlichen Gaben Geltung zu verschaffen und ihrem Streben dadurch einen stärkeren Schwung zu geben. Man glaube ja nicht, daß solche Einseitigkeit in der Praxis nicht vorkäme! Findet man doch gar zu häufig, daß selbst tüchtige Lehrer die Leistungen in ihrem eigenen Fach zum Maßstab der ganzen Persönlichkeit ihrer Schüler machen wollen, ja sogar offen aussprechen, daß dies die wahre Probe für den Verstand sei, während alles andere mehr oder weniger der Abrichtung anheimfalle. An einem Gymnasium im südlichen Teil der preußischen Rheinprovinz wirkten noch vor kurzem zwei solche in ihrem Fach übrigens ausgezeichnete Männer neben einander, der eine, der Direktor der Anstalt, als Philologe, der andere, der erste Professor, als Mathematiker. Jener war vollständig überzeugt, daß die höheren Geistesgaben sich ausschließlich im philologisch-historischen Unterricht kund geben, ja, daß mathematisches Talent sogar ein höchst verdächtiges Anzeichen von unphilosophischem Sinn und beschränkter Natur sei; dieser hielt (und erklärte) jeden für einen ausgemachten Dummkopf, der die Mathematik nicht recht begreifen konnte. Allerdings stammen solche Verkehrtheiten auch noch aus andern Quellen, allein Eifersucht Selbstgefälligkeit und was man sonst noch anführen mag, vermöchten doch niemals zwei Männer so zu entzweien, welche eine geläuterte psychologische Einsicht an ihre Schüler heranbringen.

Von ganz besondrer Wichtigkeit ist überall, namentlich in der häuslichen Erziehung und hier wider besonders in der Behandlung der ersten Kinderjahre, die Beachtung *körperlicher Einflüsse*. Wenn die Kinder verstimmt, weinerlich und zanksüchtig sind, so liegt, von Unwolsein abgesehen, sehr häufig Hunger oder Ermüdung zu Grunde. Man sollte glauben, dies müßte sehr leicht zu bemerken sein, aber wer sich ein wenig in den Kinderstuben umgesehen hat und weiß, wie es dort zuzugehen pflegt, wird auch wissen, daß diese einfache Wahrheit fast immer übersehen wird. Sehr häufig zwar suchen zärtliche Mütter und bequeme Wärterinnen die Stimmung eines infolge von Hunger verdrießlichen Kindes durch Darreichung von Naschwerk zu verbessern, allein abgesehen davon, daß dadurch, indem die Näscherei nicht als Mittel zur Stärkung, sondern als Mittel zur *Begütigung* verabreicht wird, ein moralischer Schaden entsteht, bleibt auch die eigentliche Quelle des Übels ganz vernachlässigt. Weit richtiger wäre es, der Verkehrtheit des Kindes in keiner Weise nachzugeben, namentlich dann nicht, wenn es etwa das Naschwerk infolge früherer Verwöhnung stürmisch und heftig *verlangt*; wol aber darüber nachzudenken, ob nicht in den letzten Tagen die Milch ungewöhnlich blau war, ob nicht das Wachstum des Kindes eine Vergrößerung der bisher verabreichten Portion verlangt, ob nicht die Pausen zwischen der Verabreichung der Nahrung überhaupt für das Bedürfnis des Kindes zu groß sind und dann dem Übelstand stillschweigend und durchaus nicht in

der Form einer Konzession, sondern durch einfache Abänderung der Diät dauernd abzuhelfen. Um das aber zu können, muß man wider vor allen Dingen die Erscheinung selbst nicht nur gesehen, sondern beobachtet, d. h. in ihrem Zusammenhang mit ähnlichen Erscheinungen und mit den begleitenden Umständen aufgefaßt haben. Wo dies nicht geschieht, fällt die Erziehung aus der Scylla der Verwöhnung in die Charybdis der Härte und man kann oft genug beobachten, wie unverständige Mütter ihrem Kinde binnen fünf Minuten erst ein Stück Zucker und dann eine Tracht Schläge verabreichen, oder auch erst die Schläge und dann den Zucker und beidemale ohne den Zweck zu erreichen. Man darf sich hier nicht vor dem Gespenst eines pädagogischen Materialismus fürchten, denn die ethische Behandlung der durch den Hunger zu Tage getriebenen Verkehrtheiten wird nicht nur nicht gestört, wenn man auf die körperliche Ursache ihres Hervortretens zu wirken sucht, sondern sie wird im Gegenteil nur um so sicherer und taktfester, je klarer man das Verhältnis von Ursache und Wirkung in der vorliegenden physischen Erscheinung durchschaut. Verweichlichung ist dabei ebenso wenig zu fürchten, denn diese entsteht nicht sowol dann, wenn einem richtig erkannten Bedürfnis entsprochen, als vielmehr, wenn den Bedürfnissen im Übermaß zuvorgekommen wird. Die abhärtende Übung der Widerstandskraft gegen kleine Entbehrungen wird stets am erfolgreichsten sein, wenn sie mit Maß in Anspruch genommen wird. Dazu gehört aber widerum vor allen Dingen Einsicht und solide Beobachtung.

Die Vereinigung der sittlichen Bekämpfung hervortretender Verkehrtheiten mit der physischen Bekämpfung des Grundes ihres Hervortretens wird bedeutend erleichtert durch einen Umstand, welcher die erfolgreiche Beobachtung, wenn sie nicht durch psychologische Einsicht unterstützt wird, bedeutend erschwert. Es ist dies der Umstand, daß die Kinder sobald sie einmal in ihrer erregten Stimmung sind, selten gerade dasjenige wollen, was ihnen nötig ist. Viele Eltern glauben, daß ein ermüdetes Kind sich immer von selbst setzen oder hinlegen, ein hungriges nach seiner gewöhnlichen Nahrung verlangen wird. Dies mag bei ganz gesunden, bis dahin richtig behandelten Kindern, wenn sie still für sich beschäftigt und in ruhiger Gemütsstimmung sind, allerdings die Regel sein, allein die Fälle, welche diesen Bedingungen entsprechen, bilden bei weitem die Minderzahl. Die Gewalt der Ideenassociation, der Trieb nach jener geistigen Nahrung, die das Kind in seinen Spielen findet, und das eigensinnige Festhalten eines einmal durch den Zufall der Ideenassociation rege gewordenen beliebigen Wunsches sind so mächtig, daß sehr oft der Hunger nicht in das Bewußtsein des Kindes tritt, während die Nahrungsbedürftigkeit schon mächtig auf seine Stimmung einwirkt. Je gedrückter alsdann die Stimmung ist, desto eigensinniger wird der einmal rege gewordene Wunsch festgehalten. Ein Kind, welches kurz vor der Zeit, wo es seine regelmäßige Nahrung erhält, nach seiner neuen Puppe oder sonst einem selten gewährten Spielzeug verlangt, kann darüber so heftig werden, daß es die Nahrung verweigert, bis sein Wunsch erfüllt ist, und die Kinderstubenpraxis geht nur zu häufig auf diese Begehrlichkeit ein. Ist der Wunsch erfüllt, so wird gleich darauf auch die Suppe genommen und dann nimmt man die neue Puppe wider weg und bringt das Kind verhältnismäßig leicht auf andere Gedanken. Noch viel auffallender ist dieser Widerspruch zwischen Begierde und Bedürfnis im Fall der Ermüdung und hier tritt er so häufig ein, daß eine allgemeine Beachtung dieser Thatsache geradezu eine Reform in der Erziehung der ersten Kinderjahre herbeiführen würde. Das Übergewicht der Ideenassociation beim Spiel über die Empfindung der Müdigkeit wird bei einigermaßen reizbaren Kindern fast alle Tage einmal oder auch mehrmals hervortreten. Die von der Müdigkeit herrührenden unangenehmen Gefühle verschmelzen mit der Richtung des Spiels, statt sich selbständig geltend zu machen, und irgend ein Ziel wird nun mit wachsender Heftigkeit verfolgt. Das in solcher Stimmung sehr natürliche Mißlingen ruft nur Ärger und Reizbarkeit hervor und der Befehl abzulassen und sich ruhig zu verhalten, steigert diese Reizbarkeit aufs heftigste, obwol er genau dasjenige trifft, was dem Kinde not thut. Ein strenger, aber unverständiger Erzieher wird

dann vielleicht das Kind strafen und es in eine Ecke stellen, wo das Übel immer schlimmer wird; ein ebenfalls strenger, aber sachverständiger Erzieher straft es auch und setzt es in eine Sofaecke mit dem Befehl, sich ruhig zu verhalten, wo das Kind sehr bald einschläft oder doch sich gründlich beruhigt.

Große Fehler werden oft durch die Verkennung und unrichtige Behandlung einer Idiosynkrasie herbeigeführt. So kann z. B. Furcht vor Tieren als Feigheit schlechthin, Abneigung gegen eine bestimmte Speise als wählerisches Wesen behandelt und damit das vermeintlich bekämpfte allgemeine Übel erst hervorgerufen, das vorhandene besondere Übel aber verschlimmert werden, während die genaue psychologische Beobachtung den richtigen Weg der Behandlung angeben würde.

Es könnte nunmehr bemerkt werden, daß alles, was wir hier für den pädagogischen Wert der Psychologie vorbringen, mit dem Studium der Psychologie als einer besondern Hilfswissenschaft der Pädagogik wenig zu schaffen habe oder wol gar für die Entbehrlichkeit dieses Studiums spreche, da wir überall das Hauptgewicht auf die unmittelbare Beobachtung innerhalb des pädagogischen Feldes selbst legen und für manche der hier gegebenen Winke auch in den Lehrbüchern der Pädagogik bereits das Nötigste bemerkt ist. In der That haben wir ja auch oben die Behauptung aufgestellt, daß die beobachtende und möglichst nach Anleitung der exakten Wissenschaften verfahrende Pädagogik darnach trachten muß, nicht sowol eine fertig gegebene Psychologie einfach anzuwenden und auszubeuten, sondern vielmehr selbst, wie z. B. auf ihrem Gebiete die Psychiatrie, zu einer Quelle psychologischer Erkenntnis zu werden. Daraus folgt aber nichts weniger, als daß der Erzieher keine allgemeineren psychologischen Studien zu machen brauche.

Die oben angeregten Studien und Beobachtungen sind im allgemeinen durchaus nicht so leicht, als man bei flüchtiger Betrachtung unserer Skizzen annehmen möchte; ja, um nur ihre Schwierigkeit recht einzusehen und den richtigen Maßstab für die geforderte Leistung zu gewinnen, bedarf es schon der Kenntnis dessen, was auf anderen Gebieten der empirischen Psychologie bereits geleistet ist. So wird man z. B. schwerlich mit Erfolg die statistische Methode auf ein pädagogisches Problem anwenden, ohne die moralstatistischen Untersuchungen eines Quetelet und andrer zu kennen. Man wird schwerlich in der Beurteilung der Wechselbeziehungen zwischen der Nerventhätigkeit und dem Vorstellungsverlauf etwas Erkleckliches leisten, ohne die Arbeiten eines Lotze, Helmholtz, Wundt u. s. w. zu kennen. Man kann manchen Band von englischen Werken über Psychologie gelesen haben, bevor man die Lehre von der Ideenassociation hinlänglich beherrscht, um sie in der Behandlung pädagogischer Fragen so zu benutzen, wie es zu wünschen wäre. Wer aber nicht gerade beabsichtigt, die theoretische Wissenschaft selbständig zu fördern, sondern nur für seine praktische Thätigkeit möglichst gerüstet und zum möglichst vollkommenen Verständnis des eigenen pädagogischen Thuns befähigt sein möchte, der sollte doch wenigstens die wichtigsten Resultate jener manigfachen Forschungen kennen zu lernen suchen. Wir werden weiter unten dazu, soweit es in den Rahmen der Encyklopädie paßt, Gelegenheit bieten und es wird sich dabei ergeben, daß jener Stoff denn doch nicht nur der Analogie und des methodischen Musters wegen Interesse für die Pädagogik darbietet, sondern daß er auch viele unmittelbar anwendbare Sätze enthält und mit andern Lehren eine großartige Perspektive auf zukünftige genauere Einsicht eröffnet und damit das ganze Gebiet der empirischen Psychologie, einschließlich des pädagogischen Teils derselben, in ein höheres Licht rückt. Was dagegen die überlieferten Schulbegriffe der psychologischen Kompendien betrifft, so ist unser Standpunkt diesen gegenüber allerdings in der Hauptsache ein abwehrender; dies jedoch auch nicht in dem Sinne, daß man sie schlechthin unbeachtet lassen sollte. Sind sie doch so in die Sprache des täglichen Lebens eingegangen, daß sie sich uns überall aufdrängen, zumal in der leichteren pädagogischen Litteratur. Vielmehr ist der einzige einer höheren Bildung würdige Weg, sich von ihren Einseitigkeiten zu befreien, derjenige, daß man sie in ihrer historischen Entwickelung verfolgt, womit ihre Kritik zugleich gegeben ist. Da niemand, wenn er auch noch so vorurteilsfrei zu sein glaubt, vom Einfluß solcher überlieferten Begriffe unabhängig ist, so wird sogar

diese Arbeit die erste und notwendigste sein und wir werden auch hier, unter Beschränkung auf das Wesentlichste, damit beginnen. Daß auch dabei manche positive Förderung sowol aus dem Stoff selbst als aus der Kritik desselben sich ergeben sollte, liegt in der Natur der Sache; denn wie einseitig und unzulänglich auch auf irgend einem Gebiete die Anschauungen früherer Perioden sein sollten, so wird man doch niemals die Gedanken unsrer geistigen Vorfahren ohne Nutzen für das eigne Denken durchlaufen können.

Die wissenschaftliche Psychologie hat sich gleich anderen Erfahrungswissenschaften aus Anfängen erhoben, die noch unmittelbar in den natürlichen Anschauungen der Völker wurzeln, wie sie sich aus der lebendigen aber rein sinnlichen Auffassung der Dinge fast mit Naturnotwendigkeit ergeben. Diese Volksvorstellungen vom Wesen der Seele finden wir mit einer merkwürdigen Manigfaltigkeit der einzelnen Gestaltung, aber mit einer nicht minder beachtenswerten Übereinstimmung der Grundsätze überall verbreitet, wo nicht Abstraktion und Wissenschaft zur Auflösung und Umbildung derselben geführt haben, von den zeitlich und räumlich entlegensten Stämmen der Naturvölker bis zu den von der Bildung unsrer Zeit weniger berührten Schichten der Bevölkerung unsrer gegenwärtigen Kulturstaaten; wobei dann freilich ein Teil dieser Vorstellungen alle möglichen Stufen durchmacht vom einfach sinnlichen Fürwahrhalten bis zum poetischen Bild oder bewußten Symbol des Nichtsinnlichen.

Den Volksvorstellungen dieser Art ist leicht zu entnehmen, daß die ursprüngliche Veranlassung zur Bildung derselben nicht im Bewußtsein, sondern in der äußeren Beobachtung lag, insbesondere in der Vergleichung des Lebenden und des Toten. Sprachliche Beobachtung zeigt uns, daß das Pronomen der ersten Person ursprünglich niemals auf ein besondres, vom Körper unterschiednes Wesen geht, sondern auf den einheitlich gedachten Menschen, oder, wo ein Unterschied gemacht wird, eher auf den Körper. Homer unterscheidet sogar die Körper der getöteten Heroen als „sie selbst", die eigentliche Person, von der in den Hades hinabgesandten Seele (Il. I, 4 und 5 und öfter), eine Bezeichnung, die ganz mit der Vorstellung von der abgeschiedenen Seele als einem wesenlosen und kraftlosen Schattenbilde übereinstimmt.*) In fast allen ursprünglichen Bezeichnungen erscheint die Seele, wenn ihr auch Unsterblichkeit beigelegt wird, nicht als das Subjekt, welches den Körper hat und besitzt, sondern umgekehrt, als ein Besitztum, eine Eigenschaft des belebten Körpers, welche der Sterbende einbüßt, und welche dem Toten, der noch immer die eigentliche Person ist, verloren gieng. Ohne das hierin zu Tage tretende Übergewicht des unmittelbaren sinnlichen Eindrucks läge ein unlösbarer Widerspruch in der Annahme einer fortlebenden Seele und der Verehrung des Leichnams, der Totenklage und zahlreichen hieher gehörigen Gebräuchen. Daher stammt auch die merkwürdige Erscheinung, daß die Naturvölker durchweg vor den abgeschiednen Seelen ihrer nächsten Freunde und Anverwandten Scheu und abergläubische Furcht hegen. Diese als Vogel hinwegflatternde oder als Wolke hinwegschwebende Seele ist ihnen ein Fremdartiges, während der Leichnam ihnen noch die bekannte Gestalt, die bekannten Züge zeigt und daher trotz seiner unheimlichen Kälte und Bewegungslosigkeit ihnen vergleichsweise vertrauter erscheint, als die in eine neue Gestalt übergegangene Seele.

Was den Toten auch vom Schlafenden am augenfälligsten unterscheidet, ist das Fehlen des Atmens, sowie des Herz- und Pulsschlages. Es ist daher nicht zu verwundern, daß beide Erscheinungen Anlaß gaben zur Bildung von volkstümlichen Ansichten über das Wesen der Seele. Etymologisch bringt man animus und anima in Verbindung mit dem griechischen ἄνεμος· ψυχή mit ψύχειν, ψῦχος, so daß beiden Stämmen der Begriff des Wehens, Hauchens zu Grunde liegt; ebenso in spiritus, πνεῦμα. Wie Bastian (Beitrag zur vergleichenden Psychologie) mitteilt, war bei den Playanos in Kalifornien mit dem Körper (petacan) der Lebensgeist (pusium) als Wind oder Atem verbunden; bei den Slaven heißt die Seele „Duch", ein Wort, das ebensowol Atemzug als Windbewegung ausdrückt. An dieselbe Anschauung knüpfen sich freilich auch

*) Vgl. Schrader, die Psychologie des älteren griechischen Epos, in Fleckeisens Jahrb. für Philologie, 1885 S. 148 f.

pantheistische Vorstellungen von einer mit dem Tode sich auflösenden und in die Luft zerteilenden Seele und bei manchen Völkern ist der Atem nur eine dem eigentlichen Geist untergeordnete Seele. So löst sich bei den Malagaschen (Madagaskar) das Leben (aina) nach dem Tode in Luft auf und vereinigt sich mit der übrigen Luft. Von den Elfen, Necken und Nixen glaubten die nordischen Völker, daß sie nur einen Lebensatem, aber keine unsterbliche Seele hätten. Den Puls nennen die Siamesen den „Wandelgang des Lebensengels" (nach Bastian) und schreiben ihm ähnliche Funktionen zu, wie Paracelsus seinem „Archeus". Die Caraiben nehmen für jede Körperstelle, an welcher man den Puls fühlen kann, eine besondere Seele an; nur die vornehmste dieser Seelen, die im Herzen wohnt, steigt nach dem Tode zu den Göttern auf. Die kalifornischen Indianer glauben, daß das Herz unsterblich sei und beim Verbrennen des Körpers fortspringe. Vielfach wird dann ferner Atem und Puls, oder Herzschlag in eine engere Verbindung gebracht, worauf ursprünglich teils die Ähnlichkeit der rastlosen, wallenden Bewegung in beiden Erscheinungen, teils aber das Dampfen des vergossenen Blutes führen mußte. Der Dampf des Blutes und der nicht immer sichtbare Hauch des Atems werden identifiziert. Der Lebensgeist, spiritus, πνεῦμα geht bei Aristoteles vom Herzen aus durch die Arterien in den ganzen Körper und verbindet sich in den Lungen mit der eingeatmeten Luft, um seinen Überschuß nach außen abzugeben; eine Vorstellung, die sich unter dem Einfluß der aristotelischen Philosophie bis in die neueren Jahrhunderte hinein in der Psychologie und Philosophie erhalten hat. Verschiedene Naturvölker, wie z. B. die Papuas, denken sich daher die Seele im Blut.

Einen andern Anhaltspunkt für die Bildung der Vorstellungen von der Seele gibt das plötzliche, spurlose Entschwinden des Lebens, welches in sinnlicher Auffassung alles Geschehenden als ein Davonfliegen, Entschweben oder Hinwegflattern gedacht wurde. Wie Bastian (vergl. Ps. S. 14) anführt, öffnet man in der Wetterau beim Verscheiden eines Menschen die Fenster, damit die Seele hinausfliegen kann; in Tyrol sieht man sie als weißes Wölkchen hinwegschweben; in Frankreich nimmt sie, wol unter dem Einfluß des bekannten Symbols der Auferstehung, die Gestalt eines Schmetterlings an. Bei zahlreichen Naturvölkern denkt man sich die abgeschiednen Seelen in Vogelgestalt; so in slavischen Kriegsliedern, wo die Geister der Erschlagenen als Vögel auf die Bäume fliegen und hier, bis der Tote verbrannt ist, unruhig von Baum zu Baum flattern. Nach cassubischem Volksglauben sitzen die Seelen der Verstorbenen beim Begräbnis in Vogelgestalt im Schornstein. In Australien ruhen die Seelen auf den Gipfeln der Bäume, ehe sie zum Himmel weiter fliegen. Grimm, deutsche Mythologie, Kap. XXI, führt eine Reihe solcher Vorstellungen an. Von einem versinkenden Schiff steigen die Seelen der Ertrunkenen als weiße Tauben zum Himmel auf. Im Märchen vom Machandelbom erscheint das geschlachtete Brüderchen als Vogel. Finnen und Litthauer nennen die Milchstraße den „Weg der Vögel", d. h. der Seelen. Vor Mohammed glaubten die alten Araber, aus dem Blut eines Ermordeten werde ein klagender Vogel, der um das Grab fliege, bis für den Toten Rache genommen ist. Aber auch vierfüßige Tiere, besonders kleine, schnell dahinhuschende, bilden oft die Verkörperung der vom Leibe scheidenden Seele, so die Maus, das Wiesel. Auch bei schlafenden und träumenden Menschen läßt der Volksaberglaube oft die Seele in einer solchen Tiergestalt den Körper verlassen, der dann dem Tode verfallen ist, wenn das durch den Mund hinausgeschlüpfte Tier nicht auf demselben Wege in den Körper zurückkehren kann.

In solchen Vorstellungen mag man denn auch den Keim der von vielen heidnischen Religionen und philosophischen Systemen fortgebildeten Lehre von der Seelenwanderung finden, in welcher wol ohne Zweifel die Vorstellung einer Wanderung durch Tier- und Pflanzenkörper die ursprüngliche, dagegen die Idee der Rückkehr der Seele aus der Unterwelt oder dem Ort der Geister in eine neue Menschengestalt (wofür das bekannteste Beispiel bei Virgil, Aeneid. VI.) eine Umbildung unter dem Einfluß der Reflexion und gehobener ethischer Anschauungen war.

Die Vorstellung der Abgeschiedenen als Schatten faßt Bastian (vergl. Ps. S. 14) als nächst liegenden bildlichen Ausdruck für die noch ganz allgemeine Idee des unbestimmten Etwas, das von den Toten zurückbleibt: Wahrscheinlicher ist der „Schatten" gleich dem Nebelbild, mit welchem er vielfach gleichbedeutend auftritt, von Anfang an ein bildlicher Ausdruck für die Vorstellung eines Nachbleibens der Seele in der Form des abgeschiedenen Körpers, aber in einer wesenlosen, traumbildähnlichen Gestalt. Schon früh mußten lebhafte Erinnerungsbilder, Träume und gelegentliche Hallucinationen darauf führen, sich den Toten als fortexistierend in seiner irdischen Gestalt vorzustellen. So sind die Seelen der Abgeschiedenen bei den Grönländern, wie die Schatten der homerischen Helden in der Unterwelt, Gebilde von der Gestalt der Lebenden, aber ohne Fleisch und Bein, unfaßbar unter den Händen zerrinnend. Die Papuas glauben, daß die Seelen auf dem Meeresgrunde in früherer Weise fortleben, weshalb sie Waffen und Schmuck ins Grab mitnehmen. Ähnliche Vorstellungen finden sich bei den Indianern Nordamerikas. Bei Ossian schweben die Geister der Toten in Nebeln um die Gebirgshöhen, erscheinen aber den Menschen dabei in ihrer bekannten Gestalt. Die nordischen Helden setzen ihr Leben bei Odin fort, werden jedoch unzweifelhaft markiger und substanzieller gedacht als die Schatten der alten Griechen und Römer. Auch bei dieser Vorstellungsweise wird in der Regel angenommen, daß das gleiche schattenhafte oder ätherische Wesen, welches nach dem Tode seine Existenz für sich fortsetzt, im Leben mit dem Körper verbunden war. Bei Homer stürmt die Seele eines Erschlagenen, die dann doch als Schatten wider dessen Gestalt annimmt, mit dem Blute aus der Wunde hervor. Die Nicaraguer lassen eine dem Menschen ähnliche Gestalt vom Munde fortschweben. Die Bewohner der Fidji-Inseln glauben, daß nicht nur in Menschen, Tieren und Pflanzen, sondern in jedem Ding eine solche geistige Quintessenz wohne, die nach Zerstörung des körperlichen Gegenstandes nach „Bolutu", dem Paradiese fliegt, um dort fortzubestehen.

Häufig kommt bei den Naturvölkern die bezüglich der Caraiben schon oben erwähnte Vielheit der Seelen vor. So nehmen die Eskimos zwei Seelen an: den Schatten und den Atem; nach den Huronen hat der Mensch (wie der Traum beweisen soll, bei welchem die eine Seele umherwandert, während die andre im Körper bleibt) zwei Seelen, von denen die eine nach Vollendung des Totenfestes zur Turteltaube wird, während die andre im Grabe bleibt, bis sie einen andern Körper annehmen kann. Vielfach werden dann die verschiednen Seelen schon so klassifiziert, wie die entwickelte Psychologie etwa die verschiedenen Seelenvermögen auffaßt, oder Lebenskraft, Seele und Geist unterscheidet; so besonders bei indischen Stämmen, wie denn auch die indische Mythologie und Philosophie von dieser Lehre den umfassendsten Gebrauch machte. Die Ghonds z. B. nehmen vier Seelen an, von denen die unterste mit der Auflösung des Körpers vergeht, die zweite, die sich auch während des Lebens vom Körper trennen kann, die Strafe der Sünden in der Wanderung durch verschiedenartige Körper zu tragen hat, während die dritte auf ein Kind des gleichen Stammes übergeht und die vierte mit Gott vereinigt und der Seligkeit teilhaftig wird. Auch die Lehre von der Vielheit der Seelen hat sich unter dem Einfluß misverstandner oder willkürlich fortgebildeter Sätze der aristotelischen und platonischen Philosophie bis in die neueren Jahrhunderte hinein fortgepflanzt.

Die Anfänge der Philosophie bei den Griechen fanden ohne Zweifel ausgebildete populäre Vorstellungen vom Wesen der Seele vor, die uns wol nur teilweise aus den ältesten Dichtern bekannt sind. Die Philosophie begann damit, jene dichterischen Gebilde aufzulösen; zu beseitigen, was das Spiel der Ideenassociation und der Trieb zur sinnlichen Veranschaulichung und ästhetischen Abrundung hinzugefügt hatte und das Grundprincip, welches zur Bildung des Seelenbegriffs nötigte, in abstrakterer Form zu fixieren. Thales soll den Magnet für beseelt erklärt haben, woraus Aristoteles schließt, daß er das Bewegende für die Seele gehalten habe. Ebenso erscheint in den sonst ungemein verschiedenen Systemen des Demokrit, Anaxagoras und der Pythagoräer die Seele als das Bewegende. Demokrit, der in materialistischer Weise alles

Seiende auf die Atome und ihre Bewegung zurückführte, glaubte, daß die Seele aus den feinsten, rundesten und daher beweglichsten Körperchen bestehe, wie sie sonst der Luft und noch mehr dem Feuer eigen sind. Er hielt daher die Seele für ein Feuer, worauf er ohne Zweifel durch die Wärme des lebenden Körpers im Gegensatz zum toten, sowie durch die Wärme des Atems geführt wurde. Er nahm an, daß im Atem beständig Teile der Seele dem Körper entfliehen, indem sie durch den Druck der den Körper umgebenden Luft hinausgepreßt werden, daß aber das Einatmen Ersatz dafür von außen bringt und zugleich die im Innern des Körpers befindlichen Seelenteile wider zusammenpreßt und zurückdrängt. Dies schien ihm zugleich der Grund, weshalb das Atmen zum Leben unerläßlich sei. Diese Anschauung vom Atmen, als wolle das Leben gleichsam beständig entfliehen und müsse im Einatmen widergeholt werden, scheint bei den Griechen, wie mancherlei Ausdrücke verraten, volkstümlich gewesen zu sein. Von den alten Joniern hielt Anaximenes die Seele für Luft. Alle Elemente, sagt Aristoteles, mit Ausnahme der Erde, hätten ihren Liebhaber gefunden rücksichtlich der Erklärung der Seele. Wer einen einzigen Urstoff annahm, habe auch die Seele aus einem einzigen Stoff bestehen lassen — eben aus dem angenommenen Urstoff; wer dagegen mehrere Urstoffe annahm, habe auch die Seele aus mehreren bestehen lassen. So namentlich Empedokles, der alle vier Elemente: Feuer, Luft, Wasser und Erde als Elemente annahm, deren atomistisch gedachte Teile durch die beiden entgegengesetzten Principien der Liebe und des Hasses angezogen und abgestoßen und dadurch in alle möglichen Verbindungen gebracht werden. In der Seele seien alle Stoffe vertreten und das Erkennen sei die Begegnung des Gleichartigen von außen und innen. Erde werde durch Erde, Wasser durch Wasser erkannt u. s. w. — Von den Pythagoräern haben nach Aristoteles einige die Seele ähnlich aufgefaßt, wie Demokrit, andre nannten sie eine sich selbst bewegende (und dadurch Bewegung veranlassende) Zahl (nach der bekannten pythagoreischen Zahlenphilosophie). Auf das Übersinnliche dieser Auffassung legt Aristoteles wenig Wert. Er sagt, es komme auf das Gleiche hinaus, ob man sage, es bewegen sich Einheiten, oder es bewegen sich kleine Körperchen. Daß die Seele sich selbst bewegen müsse, um andres zu bewegen, scheint ihm eben eine unzulässige Übertragung von Eigenschaften der Körper auf die Seele. Auch auf das übersinnliche Princip des Anaxagoras, den νοῦς (Geist) giebt Aristoteles nicht viel, obwol er die Unterscheidung von νοῦς und ψυχή lobt. Es sei unklar geblieben, in welches Verhältnis er seinen νοῦς zur Erkenntnis bringe. In der That faßte Anaxagoras den νοῦς als die allgemeine, weltbildende Vernunft, ohne die speziell psychologischen Probleme, so viel wir wissen, genauer zu bearbeiten. Auch scheint er den νοῦς, den er z. B. λεπτότατον πάντων χρημάτων nennt, mehr in einem relativen Gegensatz zum Stoff erfaßt zu haben, als in jenem absoluten, welcher durch Aristoteles in die Philosophie eingeführt wurde.

Allen jenen Auffassungen tritt Aristoteles mit der Annahme gegenüber, daß die Seele zwar das Bewegende sei, aber nicht durch bloße Übertragung einer Bewegung, die ihr selbst von außen gekommen, auch nicht durch Erzeugung einer Bewegung aus sich selbst, sondern daß sie bewege, ohne selbst der Bewegung teilhaftig zu sein, als ein „κινοῦν ἀκίνητον“, analog der Art, wie sich der göttliche Geist zur Welt verhält, der ebenfalls selbst ruhend Ursprung und Ausgangspunkt aller Bewegung ist. Aristoteles schreibt deshalb auch die als eine innere Aufwallung empfundenen Gemütsbewegungen nicht der Seele an sich zu, sondern der mit dem Körper verbundenen Seele; man müsse nicht sagen, die Seele sei gerührt, oder lerne, oder denke nach, sondern der Mensch mit der Seele. Die Bewegung sei nicht in dieser, sondern sie gehe bis zu ihr hin oder von ihr aus. Mit dieser von allen früheren Ansichten total abweichenden Auffassung hängt dann die fernere Bestimmung zusammen, daß die Seele nicht etwa nur in einem bestimmten Körperteile sich befinde, sondern daß sie das ganze von ihr beseelte Wesen in allen seinen Teilen durchdringe und zwar mit dem höchst folgenreichen Zusatz,

daß in jedem einzelnen Teile des beseelten Körpers die Seele ganz, mit allen ihren Teilen gegenwärtig sei.

Was nunmehr die hier erwähnten „Teile" der Seele und überhaupt das ganze genauere Verhältnis der Seele zum Körper betrifft, so fußt Aristoteles hier vielfach auf seinem großen Lehrer und Vorgänger Plato; da jedoch die aristotelischen Anschauungen durchweg bestimmter und schärfer umrissen sind und da sie für die spätere Psychologie die wichtigste Grundlage bilden, neben welcher die specifisch platonischen Anschauungen als Modifikationen erscheinen, zu dem größtenteils durch die später zu erwähnende neuplatonische Philosophie vermittelt, so dürfte es unserm Zweck am besten entsprechen, einen kurzen Abriß der aristotelischen Psychologie voranzuschicken und das Erforderliche über Plato in einem vergleichenden Rückblick folgen zu lassen, der uns dann zugleich die Brücke zu den namentlich für die Psychologie der Kirchenväter und des christlichen Mittelalters wichtigen Lehren der Neuplatoniker bilden wird.

Aristoteles definiert die Seele als „*ἐντελέχεια ἡ πρώτη σώματος φυσικοῦ ζωὴν ἔχοντος δυνάμει*". — Über den Ausdruck *ἐντελέχεια* ist viel gestritten worden und Fortlage behauptet (Psychol. I. S. 24), Aristoteles habe mit diesem „rätselhaften und vieldeutigen, darum tiefsinnig scheinenden Ausdruck" nur den bei Plato noch rein negativen Begriff eines Immateriellen fixiert und damit gleichsam aus Nichts zu Etwas gemacht. Diese Ansicht verkennt den engen Zusammenhang der aristotelischen Psychologie mit der gesamten Metaphysik, welchen doch Aristoteles uns schon dadurch nahe gelegt hat, daß er in seinem Werk über die Seele, zu Anfang des zweiten Buches (das erste ist der Kritik früherer Ansichten gewidmet) beim Übergang auf die Darlegung seiner eigenen Ansicht die wichtigsten Grundbegriffe der Metaphysik noch einmal kurz widerholt und die Definition der Seele aus dieser Erörterung hervorgehen läßt. „Rätselhaft" ist allerdings der Ursprung des Wortes, ebenso wie derjenige von *ἐνδελέχεια*, welches (philologisch unhaltbar) vielfach als abweichende Lesart statt *ἐντελέχεια* vorkommt; so noch bei Melanchthon, der darüber mit seinem Kollegen Amerbach in einen heftigen Streit geriet. Die Bedeutung von *ἐντελέχεια* ist dagegen innerhalb des aristotelischen Systems keineswegs zweifelhaft: das Wort bezeichnet, scharf genommen, die zweckgemäße Bewegung eines Wesens von seiner Anlage oder Möglichkeit (*δύναμις*) bis zu seiner Ausbildung (*ἐνέργεια*), also die Verwirklichung des diesem Wesen inwohnenden Zwecks. Die Entelechie ist von der Energie zu unterscheiden, wiewol sie sich nicht ohne diese vollzieht; letztere tritt wesentlich nur so weit ein, als die durch die Entelechie bewirkte Entwickelung eines Wesens fortschreitet.

Der aristotelische Gegensatz von Möglichkeit und Wirklichkeit giebt den Schlüssel zu seiner ganzen Metaphysik und also auch zu seiner Psychologie. Das Verständnis desselben ist daher unentbehrlich für das Verständnis der gesamten Geschichte der Psychologie und der wichtigsten psychologischen Systeme bis in die neueste Zeit hinein. Aristoteles unterscheidet am Einzelwesen (*οὐσία* = substantia, genauer bezeichnet *οὐσία αἰσθητή*, im Gegensatz zu *οὐσία ἡ κατὰ τὸν λόγον* = essentia) den Stoff *ὕλη* und die Form *μορφή* oder *εἶδος* von dem, was aus diesen beiden entsteht (*τὸ ἐκ τούτων*), dem Dinge selbst. Der Stoff, lehrt er dann weiter, ist die Möglichkeit, die Form bewirkt die Verwirklichung mittels der *ἐντελέχεια*. Der Stoff ist also bei Aristoteles nichts als die unbestimmte Möglichkeit des Dinges, welches erst durch das Hinzukommen der Form sich als das, was es ist, verwirklicht. So ist der Stein, aus welchem eine Statue gemacht werden soll, Stoff einer Statue, sofern er die Möglichkeit einer solchen darstellt; mit der Form kommt die Verwirklichung hinzu und damit ist das Ding, welches in diesem Falle der Betrachtung unterliegt, fertig vorhanden. Allerdings war der Stein auch schon vorher ein wirkliches Ding, nur nicht als Statue, sondern als dieser bestimmte, durch seine bestimmte, wenn auch zufällig entstandne Form verwirklichte Steinblock. Die Form des Blockes selbst ist dann auch zugleich die Verwirklichung desselben. Stoff ist nun der Marmor oder Granit, aber widerum nicht als diese bestimmte, noch ungeformt gedachte

Steinmasse, sondern als Möglichkeit jenes mit einer bestimmten Form (wenn auch noch nicht derjenigen der Statue) begabten Blockes. Das Bauholz ist als Holzstamm ein wirkliches Ding, welches schon Stoff und Form hat (die Form der Stämme). Im Hinblick zu dem Hause aber, dessen Form bis jetzt noch im Geist des Baumeisters ruht, ist das Holz bloßer Stoff. Die Form des Dinges ist nun aber zugleich sein Zweck und das Princip seiner Bewegung, wie z. B. ein Schiff, wenn es nicht zum Zweck der Schiffahrt so gebaut wäre, wie es ist, und wenn es keine Schiffer gäbe, auch nicht wirklich Schiff, sondern nur ein zufälliges Gebilde aus Holz wäre. Der Zweck der Schiffahrt und das durch den Schiffer gegebene Bewegungsprincip machen es erst zu demjenigen, was es ist, sind also gleichzeitig in Wahrheit seine Form. Je höher ein Wesen organisiert ist, desto mehr überwiegt in ihm die Form über den Stoff, und desto vollkommener ist die Einheit von Form, Zweck und Bewegungsprincip; Aristoteles fügt daher seiner Definition der Seele noch nachträglich die Bestimmung hinzu, daß es sich dabei nur um organische Körper handle. Jedes Organ eines solchen Körpers dient einem Zweck, der zugleich seine Form bestimmt und sein Bewegungsprincip ist; der Zweck des ganzen gegliederten Leibes aber und ebenso seine Form und das Princip seiner Bewegung ist die Seele. Aristoteles nennt die Entelechie des Leibes „die erste", indem er dabei an das bloße Vorhandensein der mit dem Leibe verbundenen Seele, d. h. die Verwirklichung des Menschen oder Tieres als dessen, was es ist, nicht aber an die aktive Bethätigung der Seele in den Handlungen und Empfindungen denkt. Letzteres ist die zweite, höhere Entelechie, welche sich zur ersteren verhält, wie Wachen zum Schlaf, oder wie Anschauung (lebendige Vergegenwärtigung einer Vorstellung) zum bloßen Wissen (dem ruhenden Besitz derselben).

Auch die Pflanze ist nach Aristoteles beseelt; es kommt ihr jedoch nur das Lebensprincip der Ernährung und des Wachstums zu, τὸ θρεπτικόν, die anima vegitativa der Scholastiker; das Tier besitzt außerdem die drei Kräfte der Empfindung, des Begehrens und der Ortsbewegung, τὸ αἰσθητικόν, τὸ ὀρεκτικόν und τὸ κινητικὸν κατὰ τόπον, zusammengefaßt in der anima sensitiva der Scholastiker. Bei der menschlichen Seele kommt noch der νοῦς hinzu, die anima rationalis. Die übrigen Teile der Seele vergehen mit dem Leibe, der Geist allein (νοῦς) ist unsterblich, wie er auch schon vor der Entstehung des Menschen vorhanden ist, in welchen er als ein Göttliches von außen eingeht. Dabei muß man sich jedoch wol vor dem Misverständnis hüten, als sei der unsterbliche Geist im Menschen nach der gewöhnlichen Anschauung für sich das denkende Wesen oder die eigentliche Seele im Sinn der Volksvorstellungen und andrer Systeme. Der νοῦς ist nur ein Teil der Seele, der für sich allein nicht nur nicht begehren und handeln, sondern auch nicht denken kann. Er bedarf zur Bildung eines Begriffes des Phantasiebildes, das ein Erzeugnis der tierischen Seele ist, veranlaßt durch den Geist, und welches sich zum Begriff verhält, wie eine mathematische Figur zu dem, was an ihr bewiesen werden soll. Ja, der νοῦς zerfällt sogar wider in den νοῦς παθητικός und den νοῦς ποιητικός, welche sich wie δύναμις und ἐνέργεια zu einander verhalten. In dem ersteren liegen die Formen (Begriffe), durch welche der Geist seine Thätigkeit übt, nur der Möglichkeit nach; er ist, wie der Leib und die niederen Seelenvermögen, vergänglich und nur der νοῦς ποιητικός, welcher als Verwirklichung der schlummernden Möglichkeit des Denkens hinzutritt, ist trennbar (χωριστός), also einer Sonderexistenz fähig, sowie er auch unvermischt und unveränderlich ist. Aristoteles vergleicht daher auch die Seele mit einer Schreibtafel, auf welcher noch nichts geschrieben ist (tabula rasa), die aber der Möglichkeit nach alles schon enthält, was darauf geschrieben werden kann. Noch klarer scheint ein andres Bild den eigentlichen Gedanken auszudrücken (de anima III, 5): die Gedanken liegen im νοῦς παθητικός wie Farben im Dunkeln, die in Wirklichkeit keine Farben sind, so lange nicht das Licht hinzukommt. Sie sind aber schon Farben der Möglichkeit nach, und wenn nun das Licht sie beleuchtet, so geht die Möglichkeit in Wirklichkeit über. — Der Geist, soweit er für sich unvergänglichen Bestand

hat (χωριστός ist), kann sich deshalb auch nicht (wie Plato annimmt) seines früheren Zustandes erinnern, denn ohne den νοῦς παθητικός vermag er nichts zu denken und dieser ist vergänglich und vom Körper nicht zu trennen. — Den Geist als Ganzes bezeichnet Aristoteles allerdings nicht selten als das Denkende oder den denkenden Teil der Seele, ohne jedoch damit sagen zu wollen, daß dieser Teil ganz unabhängig und ohne Mitwirkung der übrigen Seelenkräfte denke. Vielmehr lehrt er ausdrücklich, daß bei allen psychischen Vorgängen der Geist mit der tierischen Seele, d. h. mit Trieb und Empfindung zusammenwirkt. Die Tiere haben Empfindung und Trieb, aber kein berechnendes, begriffliches Denken. Beim Menschen entsteht das letztere, indem das sinnliche Begehren und Empfinden vom νοῦς durchdrungen und geleitet und dadurch zum vernünftigen Wollen und Denken wird. Diese Durchdringung ist aber zugleich die Verwirklichung des Denkens, das in der Seele der Möglichkeit nach gegeben ist. Wenn daher Aristoteles sagt, der Geist sei es, welcher in Wirklichkeit, κατ' ἐνέργειαν, die Dinge denkt, so soll damit wol nur gesagt sein, daß der Geist die begriffliche Idee der Dinge erst an das bloße Phantasiebild heranbringt und damit das bloß mögliche Denken zum wirklichen macht.

Schwieriger ist es, die Äußerungen, daß die Seele (ψυχή, nicht νοῦς,*) im Anfang des 8. Kap. des III. B.) gewissermaßen selbst alles Seiende sei, sowie, daß das wirkliche Wissen, (ἡ κατ' ἐνέργειαν ἐπιστήμη) mit seinem Gegenstande (τῷ πράγματι) identisch (III, 5) und daß der Geist (νοῦς) an sich stets das Wahre erfaßt und Irrtum nur in seinem Zusammenwirken mit dem Trieb und der Einbildungskraft entstehe, zu dem übrigen System in ein völlig befriedigendes Verhältnis zu bringen. — Aus der Äußerung, daß die Seele selbst alles Seiende sei, ist die Vorstellung derselben als eines Mikrokosmos hervorgegangen. Aristoteles bemerkt nämlich, daß alles Seiende entweder Objekt des Denkens oder der sinnlichen Warnehmung sei. Die Objekte der ersteren Art sind aber im Wissen (ἐπιστήμη), die der letzteren im Sensorium (αἰσθητικόν) der Möglichkeit nach enthalten. Nun sind aber im Geist, wie auch Aristoteles selbst anführt, nicht die äußeren Dinge selbst, sondern nur ihre Formen enthalten; wenn man einen Stein sieht, so ist nicht der Stein in der Seele, sondern die Form des Steines, und zwar ist diese Form der Wirklichkeit nach (ἐνεργείᾳ) erst im Augenblick des Sehens oder der Vorstellung mittelst der Phantasie in der Seele, der Möglichkeit nach jedoch schon vorher. Dies würde nun freilich auf die einfache (im aristotelischen Gebrauch oder Misbrauch des Möglichkeitsbegriffs begründete) Lehre hinauslaufen, daß die Seele ein Mikrokosmos genannt werden dürfe, weil sie fähig sei, alles was ist, entweder mit den Sinnen oder mit dem Geiste warzunehmen. Ohne Zweifel steckt jedoch dahinter die Meinung, daß das eigentlich Ideale im Subjekt und Objekt dasselbe sei, daß die Form, welche im Objekt mit dem Stoff (ὕλη), im Subjekt mit dem Vorstellungsbild (φάντασμα) verschmolzen erscheint, an und für sich dasselbe immaterielle Wesen sei. Es würde dies freilich konsequenterweise auch auf die Identität des menschlichen und des göttlichen Geistes führen, so daß der im Individuum wie ein Licht aufgehende und die bloß der Möglichkeit nach vorhandnen Formen ins Leben rufende Strahl des Geistes als ein Ausfluß des einheitlichen Gottesgeistes, des πρῶτον κινοῦν ἀκίνητον, der Form aller Formen betrachtet werden und demgemäß auch seine Unsterblichkeit pantheistisch gedeutet werden müßte. Es finden sich jedoch bei Aristoteles auch zahlreiche mit einer solchen Deutung nicht vereinbare Stellen und man hat es in neuerer Zeit mit Recht aufgegeben, sie durch erkünstelte Hypothesen vereinigen zu wollen**). Unser Urteil muß dabei stehen bleiben, daß Aristoteles in Beziehung auf das Verhältnis des göttlichen νοῦς zu dem des einzelnen Menschen zwischen einer mehr pantheistischen und einer mehr spiritualistischen Auffassung schwankte, so wie er auch anderseits im Verhältnis des göttlichen νοῦς zur Summe aller Dinge, sowol für naturalistische, als auch für theistische Auffassungen Anhaltspunkte bietet.

*) Welcher freilich auch mit seinem Inhalt, τὰ νοητά, gleichgesetzt wird.

**) Vgl. Schrader, Über die Unsterblichkeitslehre des Aristoteles, in Fleckeisens Jahrb. für Philol., 1860, S. 89—104, besonders S. 103.

Von Wichtigkeit ist noch die Frage nach dem Verhältnis der verschiedenen Seelenvermögen oder der niederen und höheren Seelenthätigkeiten bei Aristoteles. Es kommt hier seine Lehre von der Stufenfolge aller Wesen in Betracht, die vom Übergewicht der Materie im Unorganischen durch die Entwickelungsreihe der Organismen von der Pflanze zum Tier und endlich zum Menschen zu immer größerem Übergewicht der Form fortschreitet, welche endlich im göttlichen Geist ihren Abschluß findet. Es giebt nach Aristoteles keine Materie ohne alle Form, wol aber eine Form ohne Materie, nämlich Gott. Jedes Höhere schließt nunmehr die Form des Niederen in sich; das Tier besitzt daher auch die Pflanzenseele, das θρεπτικόν, der Mensch die Beseelung der Pflanze und des Tieres. Spätere, auf dem allgemeinen Vorrat aristotelischer und pseudoaristotelischer Begriffe fußende Systeme rissen daher diese im Menschen vereinigten Stufen oft wider so auseinander, als habe der Mensch drei Seelen, die Pflanzenseele (die vegetative), die Tierseele (die animalische) und endlich die vernünftige, von welchen jede ihren Funktionen mit einer gewissen Selbständigkeit vorsteht, wenn auch je die niedere der höheren untergeordnet. Es ändert dabei wenig, wenn man die vegetative Seele nicht mehr Seele, sondern Lebenskraft, die vernünftige dagegen Geist nennt, so daß die drei beseelenden Potenzen dann als Lebenskraft, Seele und Geist von einander unterschieden werden. Diese Anschauung ist nicht die des Aristoteles, der vielmehr einerseits nur die verschiedenen Vermögen, welche mit jenen drei Stufen verbunden sind, gleichsam als Organe der einheitlichen Menschenseele zusammenwirken läßt, andrerseits aber die niedre Stufe mit der höheren durch die oben erwähnte Beziehung zwischen Stoff und Form, Möglichkeit und Wirklichkeit verbindet. In ersterer Hinsicht wird der menschlichen Seele die Fähigkeit der Ernährung, welche sie mit der Pflanzenseele gemein hat, neben den drei Fähigkeiten der Tierseele, Empfindung, Trieb und Ortsbewegung und der menschlichen Fähigkeit des vernünftigen Denkens als Eigenschaft und Vermögen zugeschrieben, so daß diese sämtlichen Fähigkeiten in ihrem Zusammenwirken (bisweilen als „Teile" der Seele bezeichnet) den Organismus der menschlichen Seele ausmachen. In letzterer Hinsicht gilt z. B. die sinnliche Seite der Seele, welche dem Körper gegenüber Form und Wirklichkeit ist, im Verhältnis zum νοῦς wider als Stoff und Möglichkeit. In beiderlei Hinsicht ist die Einheit der Seele gewahrt, in deren Thätigkeit die verschiednen Vermögen als Organe eines und desselben Wesens zusammenwirken und in deren Gesamtwesen die niederen Formen von den höheren durchdrungen und gleichsam absorbiert sind. — Die Seele als Ganzes ist die Entelechie des Menschen. Was ihr als erster Stoff und materielle Möglichkeit gegenübersteht, ist, wie Aristoteles ausdrücklich lehrt, nicht etwa der tote Körper, sondern Frucht und Samen, aus denen durch die Formbestimmung der Seele ein Mensch hervorgeht.

Da außer Aristoteles unter allen Philosophen des Altertums nur noch sein Vorgänger und Lehrer Plato und zwar durch Vermittlung der Neuplatoniker und deren enge Berührung mit den Kirchervätern und den frühesten Anfängen der mittelalterlichen Philosophie einen wesentlichen Beitrag zu den noch heute umlaufenden psychologischen Begriffen und Vorstellungen gegeben hat, so wollen wir hier kurz die Hauptpunkte der platonischen Psychologie in ihrem Verhältnis zur aristotelischen anführen. Auch hier ist die Berücksichtigung einiger Punkte der Metaphysik unvermeidlich. — Die aristotelische Lehre von den Formen (εἴδη ἰδέαι) ist aus der platonischen Ideenlehre hervorgegangen. Die Idee (bei Schiller, das Ideal und das Leben, „die Gestalt", welcher Ausdruck uns mit richtigem Takt den Sinn des platonischen und aristotelischen εἶδος, synonym mit μορφή, schärfer widergiebt, als der im übermäßigen Gebrauch abgegriffene Ausdruck „Idee") ist bei Plato ein dem logischen Begriff entsprechendes, von allen Zufälligkeiten und Mängeln befreites Wesen, dem Plato eine gesonderte, von seiner Verwirklichung in den Dingen unabhängige Existenz zuschreibt und das er in mythisch-dichterischer Weise sogar als Gottheit vergegenständlicht. Es giebt so viele Ideen, als es Begriffe giebt; sie sind das eigentlich Seiende und die Einzelwesen (welche Aristoteles als Substanzen,

οὐσίαι, auffaßt) ſind bloße mehr oder minder unvollkommne Abbilder (εἴδωλα) der Idee, welche das Urbild (παράδειγμα) derſelben iſt. Die Individuen, welche unter einem gemeinſamen Begriff zuſammengefaßt werden, haben Teil an der Idee, aber die Idee exiſtiert unabhängig von ihnen in einer überirdiſchen, nichtſinnlichen Welt der Ideen. Dieſe Trennung (das χωρίζειν) der Ideen von den Dingen tadelt Ariſtoteles, obwol er es ſelbſt bei der höchſten Idee, derjenigen des göttlichen Geiſtes, auch anzuwenden ſcheint. Auch haben wir oben einige Stellen der ariſtoteliſchen Pſychologie berührt, an welchen Ariſtoteles nahe genug an die platoniſche Anſchauung ſtreift, um der irrigen Meinung Späterer Anlaß zu bieten, die Lehre beider Philoſophen ſei im Grunde dieſelbe. Die Realiſten des Mittelalters, welche den Begriffen eine Sonderexiſtenz („universalia ante rem“) zuſchrieben, konnten ſich auf Plato berufen, beriefen ſich aber mit Unrecht auf Ariſtoteles, der freilich ebenſo wenig mit den Nominaliſten übereinſtimmt, die nur den Individuen reale Exiſtenz zuſchrieben („universalia post rem“). Vielmehr ſtimmt mit der bei Ariſtoteles faſt durchweg herrſchenden Anſchauung einzig die vermittelnde Anſicht, welche dem allgemeinen Weſen der Dinge zwar Exiſtenz zuſchrieb, aber nur in unauflöslicher Verbindung mit den Dingen („universalia in re“), und nur die, von den Scholaſtikern freilich mit Vorliebe benutzten theologiſchen Sätze des Ariſtoteles nebſt einzelnen Anklängen ſeiner Pſychologie laſſen in dieſer Hinſicht Raum für eine andre Deutung.

Während nun aber Ariſtoteles die Seele als die Form (objektive Idee) des Menſchen betrachtet (und zwar die Seele des einzelnen Menſchen als die Idee dieſes beſtimmten Menſchen), iſt Plato die Seele ein göttliches, den Ideen verwandtes, gleich dieſen präexiſtierendes und unſterbliches Weſen, aber nicht etwa die Idee des Menſchen ſchlechthin, denn in letzterem Falle hätte er keine individuellen menſchlichen Seelen erhalten, ſondern nur eine der ganzen Menſchheit gemeinſame Seele. Unter den Gründen Platos für die Unſterblichkeit der Seele iſt einer der wichtigſten ihre unzertrennliche Gemeinſchaft mit der Idee des Lebens. Ein andrer wird darin gefunden, daß alles Erkennen nur ein Erinnern ſei an dasjenige, was die Seele in ihrer dem irdiſchen Leben vorhergehenden Gemeinſchaft mit den Ideen angeſchaut habe.

Die ariſtoteliſche Unterſcheidung von Pflanzen-, Tier- und Menſchenſeele (vernünftiger Seele), von denen je die höhere die niederen mit umfaßt und in ſich ſchließt, findet ſich auch ſchon bei Plato. Die „begehrliche Seele“ (τὸ ἐπιθυμητικόν), von Ariſtoteles mit ſchärferem Blick durch die vegetative erſetzt, kommt auch den Pflanzen und den niederen Tieren zu, die „mutige“ (τὸ θυμοειδές) auch den höheren Tieren, die vernünftige dagegen (τὸ λογιστικόν) allein dem Menſchen. In welchem Grade ſich Plato dieſe drei Seelen im Menſchen wirklich getrennt und zuſammenwirkend oder organiſch verbunden dachte, iſt bei der mythiſchen Form, in welcher er die Seelenlehre vorträgt, ſchwer zu entſcheiden. Ebenſo ſchwankt die Beſtimmung darüber, ob alle drei Seelen unſterblich ſeien, oder nur die vernünftige, wie der νοῦς bei Ariſtoteles. Plato vergleicht die Thätigkeit der geſamten Seele mit der eines Wagenlenkers (der vernünftigen Seele) und zweier Roſſe. Die vernünftige Seele hat ihren Sitz im Haupte, die mutige in der Bruſt, die begehrliche im Unterleibe. Unklar in ihrer Verbindung mit den übrigen Teilen der Lehre von der Seele, jedoch wichtig durch ihre Beziehungen zu neuplatoniſchen und chriſtlichen Anſichten iſt die im Phädon entwickelte Anſicht von einer Seelenwanderung, ſowie von einer Läuterung der Seele nach dem Tode, von ewigen Strafen der unverbeſſerlichen Sünder und Seligkeit derer, die ein gottgefälliges Leben geführt haben. Bei den Neuplatonikern wird dieſe Anſchauung noch dahin ergänzt, daß auch der Übergang der Seele aus ihrem göttlichen Zuſtande in das menſchliche Daſein ſchon Folge eines ſittlichen Fehlers ſei.

Der Neuplatoniker Plotinus (205 bis 270 nach Chr., Schüler des nur mündlich lehrenden Ammonius Sakkas) erhob die oberſte und höchſte Idee Platos, die Idee des Guten zu einem allen Ideen und ſelbſt dem göttlichen Geiſte (νοῦς) übergeordneten Urweſen, der urſprünglichen Einheit aller Dinge, dem Einen und Guten, aus welchem der

Geiſt, νοῦς, als ein Ausfluß und Abbild hervorgeht. Der νοῦς iſt die Einheit aller Ideen, die als Teile in ihm exiſtieren. Aus dieſen geht dann wider die Seele hervor, die ein Abbild des νοῦς iſt, wie dieſer ein Abbild des Einen und Guten. Die Seele erzeugt dann wider das Körperliche, deſſen ſinnlich warnehmbare Geſtalt (μορφή) nur ein Abbild (εἴδωλον) der ideellen Geſtalt iſt. Man kann richtiger ſagen, der Körper ſei in der Seele, als die Seele im Körper, denn der letztere erfüllt die Seele nicht ganz und es bleibt dieſer noch ein Teil, welcher frei vom Körperlichen iſt und zu ſeiner Thätigkeit der Vermittlung der körperlichen Organe nicht bedarf. Wol aber iſt der ganze Körper von der Seele durchdrungen, und hier kehrt der ariſtoteliſche Satz wider, daß die Seele in jedem Teile des Leibes und zwar in jedem Teile ganz gegenwärtig ſei. Die an ſich unteilbare Seele ſei (was nicht ariſtoteliſch iſt) in Beziehung auf den Körper teilbar, eben weil ſie in jedem Teile desſelben ganz gegenwärtig ſei. Die Materie, welche bei Plato rein negativ gefaßt wird, bei Ariſtoteles als Möglichkeit aller Dinge ſchon einen poſitiven Inhalt hat und nur gegenüber der Form negativ erſcheint, erſcheint hier mit Attributen, welche den Einfluß orientaliſcher Hineintragung des Ethiſchen in die Ontologie verraten. Sie iſt der dunkle Urgrund eines jeden Weſens, während der λόγος, die der Idee entſtammende bildende Kraft, ein Licht iſt; ſie iſt an ſich etwas Böſes (κακόν) und nur inſofern ſie der Formen empfänglich iſt, ein Mittelding zwiſchen gut und böſe. Das Herabſteigen der Seele in die Körperwelt iſt nach Plotin Folge eines ſittlichen Falls, der aus Misbrauch der Freiheit hervorgegangenen Selbſtüberhebung. Im Körperlichen befangen haben die Seelen ihren himmliſchen Urſprung vergeſſen und geraten immer tiefer in den Abfall, bis ſie ſich zur Umkehr entſchließen. Einige Menſchen bleiben ſtets im Sinnlichen befangen, andre erheben ſich bis zur Verfolgung der praktiſchen Tugend, eine dritte Klaſſe aber ſtrebt nach dem Höchſten, der Vereinigung mit Gott. Die Seele, welche durch die in ihr liegende Einheit dem Einen und Guten verwandt iſt, hat ein Vermögen der Ekſtaſe (ἔκστασις), welches dem Denkvermögen noch übergeordnet iſt und durch das ſie in unmittelbare Berührung (ἁφή) mit dem Einen und Guten gelangen kann. Sie vermag jedoch, ſo lange ſie ſich noch nicht vom Irdiſchen gelöſt hat, nicht in dieſem Zuſtande zu verharren. Im Tode wird nicht etwa nur der Geiſt (νοῦς) erhalten, ſondern die Seele behält die Erinnerung, die Kraft der Warnehmung und ſogar die den Leib bildende Kraft. Alle Dinge, die überſinnlichen ſowol wie die ſinnlichen, beſtehen aus Form und Materie; ſelbſt die Ideen haben ihre Materie (ὕλη), die jedoch von der ſinnlichen Materie ebenſo verſchieden iſt, wie die ſinnliche Form der Dinge von der ideellen Form. (Ein Keim dieſer Fortbildung dürfte ſchon im νοῦς παθητικός des Ariſtoteles zu ſuchen ſein.)

Unter den Schülern Plotins wurde Porphyrius beſonders wichtig als eines der wenigen Bindeglieder zwiſchen der antiken und mittelalterlichen Wiſſenſchaft. Er wollte keine eigne Philoſophie aufſtellen, ſondern nur die plotiniſche Lehre erläutern, die er als weſentlich gleichbedeutend ſowol mit der des Plato als auch mit der des Ariſtoteles darzuſtellen ſuchte. Seine Schriften wurden von Victorinus ins Lateiniſche überſetzt und von dem Neuplatoniker Boethius († 525) kommentiert. Die Schriften des Boethius, der auch einige Werke des Ariſtoteles kommentierte, waren neben denen des Kirchenvaters Auguſtinus, der bekanntlich Plato und die Neuplatoniker unter den Philoſophen des Altertums am höchſten ſchätzte, bis gegen die Mitte des zwölften Jahrhunderts hin faſt die einzige Quelle, aus denen die Scholaſtiker ihre Kenntnis der alten Philoſophie ſchöpfen konnten. Hier wäre noch Caſſiodorus zu nennen, der aber wider großenteils aus den Kommentaren des Boethius ſchöpft und deſſen Schrift de anima wenig Eigentümliches hat; beſonders aber die Schrift des Nemeſius, Biſchofs von Emeſa, περὶ φύσεως ἀνθρώπου, welche von Kenntnis des Plato und Ariſtoteles zeugt. Auguſtinus entnimmt der platoniſch-ariſtoteliſchen Philoſophie die Lehre von der Immaterialität der Seele (während Tertullian die Seele für körperlich erklärt, wie auch Gott und überhaupt alles Wirkliche): auch lehrt Auguſtinus, daß die Seele ganz im ganzen Körper

und ganz in allen Teilen desſelben ſei; hierdurch gerade unterſcheidet ſie ſich vom Körperlichen, das mit jedem ſeiner Teile nur an einem einzigen Orte ſein kann. Die Lehre von der Präexiſtenz der Seelen verwirft er ausdrücklich. In der von ihm aufgeſtellten ſiebenfachen Stufenfolge des Aufſteigens der Seele zu Gott iſt die Baſis ariſtoteliſch: Entwickelung der vegetativen, der animaliſchen und der vernünftigen Seelenkräfte; über dieſen drei Stufen folgen dann vier andre, welche der Ethik der Neuplatoniker entnommen ſind; die läuternde Tugend, die Sicherheit im Guten, das Gelangen zu Gott und die ewige Anſchauung Gottes.

Die Lehre von der Immaterialität der Seele galt bei den Kirchenvätern keineswegs etwa als ein notwendiger Ausfluß der chriſtlichen Lehre; vielmehr wurde ſie vielfach beſtritten, mit philoſophiſchen Gründen behauptet und erſt durch die Verſchmelzung der neuplatoniſch-ariſtoteliſchen Anſichten mit den chriſtlichen Dogmen zur unbeſtrittenen Herrſchaft gebracht. Wie unter den älteren Kirchenvätern Tertullian, ſo behaupteten ſpäter Hilarius, Biſchof von Poitiers, und die Semipelagianer Caſſianus, Fauſtus und Gennadius die Körperlichkeit der Seele. Unter den Verteidigern der Immaterialität der Seele nimmt Claudianus Mamertus eine hervorragende Stellung ein, der neben andern philoſophiſchen Argumenten auch den von den Neuplatonikern adoptierten ariſtoteliſchen Satz anführt, daß die Seele ganz in allen Teilen des Leibes gegenwärtig ſei, der Allgegenwart Gottes in der Welt vergleichbar. Die von der antiken Philoſophie abgelöſten, autodidaktiſch entwickelten pſychologiſchen Anſchauungen, welche wir bei den Kirchenvätern öfter finden, ſo z. B. bei Gregor von Nyſſa, ſind ohne durchgreifenden Einfluß auf den großen Strom pſychologiſcher Überlieferungen geblieben, der ſich im großen ganzen im Verlauf des Mittelalters unter allmählichem Zurücktreten des platoniſchen und neuplatoniſchen Elementes mehr und mehr — freilich nicht ohne tiefgreifende Misverſtändniſſe — aus Ariſtoteles nährte.

Das wichtigſte, ſchon im Neuplatonismus wurzelnde und im Mittelalter ſich weiter entwickelnde Misverſtändnis des Ariſtoteles, welches trotz anſcheinender Verfolgung ſeiner Fußſtapfen allmählich den ganzen Charakter der Lehre änderte, liegt in der Art, wie die Vorſtellungen von Form und Stoff, Sinnlichem und Überſinnlichem von der Höhe der ariſtoteliſchen Abſtraktion herabſanken. Der Einfluß unwiſſenſchaftlicher Vulgärvorſtellungen, unwillkürliches Eindringen fremdartiger Vorſtellungen aus dem Materialismus der Stoiker und Epikureer, aus den Lehren der Gnoſtiker, der Alchymie, der Medicin, der Kirchenlehre mögen zuſammen dahin geführt haben, daß man unter der Materie, ὕλη, ſich eine mit körperlichen Eigenſchaften (die doch nach ariſtoteliſchem Syſtem ſchon Formen ſind) begabte, dunkle, ſchwere, träge und paſſive Subſtanz dachte, welcher gegenüber das Überſinnliche, Immaterielle nun auch ſinnliche Eigenſchaften annahm und, bald ausdrücklich und mit Bewußtſein, bald ſtillſchweigend und unwillkürlich, als ein aus unendlich feinem, lichtvollem, belebtem und vom Geiſt durchdrungenen Stoff beſtehendes Weſen gefaßt wurde. Die ariſtoteliſche Beziehung zwiſchen Stoff und Form, wonach jedes Ding einem höheren gegenüber ſchlechthin Stoff ſein, für ſich aber Form haben kann, wurde vergeſſen und dagegen die Form an ſich nur in einem relativen Gegenſatz zur Materie gedacht, was der Auffaſſung des Ariſtoteles durchaus widerſtreitet. Um den tiefgreifenden Unterſchied beider Vorſtellungsweiſen, ſo gut es geht, an einem Bilde zu veranſchaulichen, denke man ſich eine mit derbem Kreideſtrich auf einer Tafel gezogene Ellipſe, ſo iſt dieſer vulgären Auffaſſung nach der Kreideſtrich nur Materie, die Form aber eine unendlich fein, aber immer noch ſinnlich gedachte Ellipſe in der Ellipſe; nach der ariſtoteliſchen Philoſophie aber iſt die Form das Bildungsgeſetz der Ellipſe (modern ausgedrückt könnte man ſagen ihre Gleichung), wie es im Geiſt deſſen, der ſie zeichnete, vorhanden war und ſich im Kreideſtrich, als der Materie, verwirklichte. Jenes Bild einer unendlich fein gezogenen Ellipſe, welches uns beim Verſuch, die reine Form zu denken, vorſchwebt, iſt nicht die Form ſelbſt, ſondern das zu ihrem Denken kraft der Organiſation unſeres Geiſtes unentbehrliche φάντασμα. Daß die Sache ſo iſt, wird am

klarſten ausgeſprochen durch den mehrerwähnten Satz, daß die Seele als ein Immaterielles, nicht nur ganz im ganzen Körper, ſondern auch ganz in jedem Teile desſelben und dennoch an und für ſich unteilbar ſei. Man darf dabei nur an die Gleichung der Ellipſe denken, die in der That als Bildungsgeſetz und als das, was den gegebenen Strich zur Ellipſe macht, ganz in allen Teilen und ganz im ganzen gegenwärtig und dennoch unteilbar iſt. An dieſem Satz hielten nun zwar die Scholaſtiker gemäß der Überlieferung der Neuplatoniker, des Auguſtinus, Caſſiodorus u. a. feſt, allein die Konſequenzen desſelben werden oft, ſelbſt bei den ſcharfſinnigſten und kenntnisreichſten Philoſophen, noch weit mehr aber im Gemeinbewußtſein der großen Maſſe der ſcholaſtiſch Gebildeten von jenen fremdartigen Vorſtellungen überwuchert, wodurch dann die Vorſtellung von der Allgegenwart der Seele im Leibe ſelbſt zu einer myſtiſchen wurde.

Im engſten Zuſammenhang mit dieſer Modifikation der wichtigſten Grundbegriffe ſteht die Hineintragung der Lehre vom Lebensgeiſt *πνεῦμα*, spiritus, aus den (echten und unechten) phyſiologiſchen Schriften des Ariſtoteles in die Pſychologie. Man faßte denſelben, entſprechend jenem modifizierten Begriff, vielfach als etwas immaterielles, ſei es als Teil der Seele, ſei es als eine, vom Körper, wie von der Seele, unterſchiedene Lebenskraft, die dann mit dem infolge dieſer Verunſtaltungen notwendig werdenden Geſchäft der Vermittlung zwiſchen Körper und Seele betraut wurde. So z. B. bei Hugo von St. Victor († 1140), der übrigens vergleichsweiſe bedeutende Realkenntniſſe beſaß und warſcheinlich unter dem Einfluß mediziniſcher Werke, beſonders des Galenus, ſeine vier Bücher „de anima et spiritu“ verfaßte. Bei Ariſtoteles iſt der vom Herzen ausgehende Lebensgeiſt (*πνεῦμα*) ein beſeeltes Körperliches, wie der menſchliche Leib überhaupt und von einer „Vermittlung“ zwiſchen Seele und Körper kann ſelbſtverſtändlich nirgend die Rede ſein, da beide in allen ihren Teilen ſchon durch das Verhältnis der *ἐνέργεια* zur *δύναμις* unauflöslich verbunden ſind und alle Thätigkeiten des Menſchen nur ein Ausfluß dieſes Verhältniſſes ſind. Höchſtens beim *νοῦς παθητικός* könnte es ſcheinen, als hätte Ariſtoteles ſelbſt, an den Grenzen ſeiner Konſequenz angelangt, das Bedürfnis einer ſolchen Vermittelung empfunden, allein man wird wol nicht fehl gehn, wenn man annimmt, daß in dem (vergänglichen!) *νοῦς παθητικός* weiter nichts geſetzt wird, als die dynamiſche Beziehung ſämtlicher niederen Vermögen des Menſchen zum *νοῦς ποιητικός*. Immerhin iſt hier ein Punkt in der Lehre des Ariſtoteles, welcher erklärt, wie der gelehrte Thomas von Aquino (1226—1274) dazu kommen konnte, den „influxus physicus inter animam et corpus“ zu erfinden; zumal, wenn man den Gegenſatz der Kirchenlehre von der individuellen Unſterblichkeit gegen den ebenfalls in Ariſtoteles wurzelnden Monopſychismus des Averroes ins Auge faßt. Der berühmte arabiſche Philoſoph (geb. 1126 zu Cordova, † 1198), ein unbedingter Verehrer des Ariſtoteles, der weſentlich dazu beitrug, dieſen auch im chriſtlichen Europa bekannter zu machen, faßte nämlich den in die menſchliche Seele eintretenden unſterblichen und göttlichen *νοῦς* als ein und dasſelbe Weſen für alle Menſchen, wie ein und dasſelbe Licht, das ſich an den Körpern in verſchiedne Farben zerlegt. Da hiedurch die individuelle Unſterblichkeit aufgehoben wird und die Lehre vom *νοῦς*, wie ſie bei Ariſtoteles iſt, hier allerdings einer Zweideutigkeit Raum läßt, ſo ſah ſich Thomas von Aquino um ſo mehr veranlaßt, in der Unſterblichkeitslehre mit Bewußtſein von Ariſtoteles abzuweichen und, wie ſchon Plotinus, die ganze Seele, nicht nur den *νοῦς*, für unſterblich zu erklären. Er ſtützte dieſe Lehre durch den Satz, daß die vegetative, ſenſitive und rationale Seele eine und dieſelbe Subſtanz ſeien, ein Satz, der ſogar auf dem Konzil zu Vienne (1311) als Dogma anerkannt wurde. Wenn dieſes Dogma ſpäter in Vergeſſenheit geriet und gegen Ende des Mittelalters wider ziemlich allgemein nur die anima rationalis als unſterblich galt, ſo liegt der Grund wol nur darin, daß die anima rationalis, wie man ſie in dieſer Zeit faßte, nicht mehr der *νοῦς* des Ariſtoteles war, ſondern eben jene nicht nur mit Vernunft, ſondern auch mit den übrigen Seelenvermögen begabte Geſamtſeele des Thomas von Aquino, neben welcher man die anima vegetativa und die anima sensitiva

in der Weise des Hugo v. St. Victor als sinnliche, den Körper bewegende und von der vernünftigen Seele regierte Lebenskraft hergestellt hatte.

Erwähnung verdient hier noch die Frage nach der Willensfreiheit, die freilich von Anfang an einen specifisch-theologischen Charakter trug und der aristotelischen Psychologie fremd ist. Aristoteles nimmt einfach alle Handlungen als freiwillig an, welche ihren wesentlichen Ursprung im handelnden Subjekt haben und weder durch Zwang, noch durch Täuschung in ihrer Folgerichtigkeit beeinträchtigt werden. Seine Willensfreiheit war also im wesentlichen dasselbe, was heutzutage die Zurechnungsfähigkeit der Juristen ist und er würde nicht die mindeste Schwierigkeit darin gefunden haben, eine Handlung, welche unter gegebenen äußeren Umständen aus einem gegebenen menschlichen Charakter mit Notwendigkeit hervorgeht, als eine freiwillige anzuerkennen, sofern sie eben ihr Princip im Charakter des handelnden Subjekts hat. Nach der formalen Seite lag nun aber freilich im aristotelischen System der Keim zu einer andern Auffassung des Sachverhaltes und zwar eben in seiner Theorie von Möglichkeit und Verwirklichung. Insofern nämlich eine jede Handlung der Möglichkeit nach schon vor ihrer Ausführung in der Seele liegt, scheint die Logik zu fordern, daß die Möglichkeit des Gegenteils auch vorhanden sei; denn sonst wäre die Möglichkeit eben nicht Möglichkeit, sondern Notwendigkeit. Allerdings aber ist diese Möglichkeit entgegengesetzter Handlungen nur im passiven Teil der Seele und sie schließt nicht aus, daß nicht das aktive Eingreifen der Vernunft in das Getriebe der Begierden und Vorstellungen mit Notwendigkeit z. B. beim tugendhaften Menschen eine tugendhafte Handlung ergebe. Man würde sonach zu der scholastischen Theorie von der Willensfreiheit nicht gekommen sein, wenn nicht die theologische Prädestinationslehre, wie sie namentlich durch Augustinus verbreitet wurde, eine über ihr Ziel hinausschießende und sich in sonderbare Spitzfindigkeiten verlierende Reaktion hervorgerufen hätte. Es galt jetzt nämlich nicht mehr die Frage, ob der Wille frei sei, dieses oder jenes zu thun, sondern man machte daraus die Frage, ob der Wille frei sei, dieses oder jenes zu wollen, eine Fragestellung, die nicht nur den Willen in einer unzulässigen Weise personifiziert, sondern auch, weit entfernt die Zurechnung zu retten, vielmehr die Kausalverbindung zwischen dem sittlichen Charakter des Menschen und seinen Handlungen aufhebt und damit genau genommen die Zurechnung, welche fester begründet werden soll, in ihrem Fundament erschüttert. Erst im Streit zwischen Kant und dem Materialismus kehrt die Frage in der vertieften Form wider: Ist die Kraft des Willens das als gut Erkannte zu thun, gegenüber den Verlockungen von außen, eine absolute oder eine relative und endliche, worauf die Lösung erfolgt: sie ist theoretisch nicht als absolut zu erweisen, muß aber aus Gründen der praktischen Vernunft als absolut vorgestellt werden.

Als mit dem Zerfall der Scholastik und dem Zurückgehen der Altertumsstudien auf die Quellen die manigfachsten philosophischen Systeme des Altertums vorübergehend Boden gewannen,*) bevor sich eine selbständige Philosophie Bahn brechen konnte, wurde unter anderem auch der Versuch gemacht, den scholastischen Entstellungen gegenüber den echten Aristoteles wider zu Ehren zu bringen; so namentlich in Deutschland, wo Luther (ein Zögling der nominalistischen Richtung!) anfangs scharf gegen Aristoteles auftrat, während Melanchthon, unterstützt von tüchtigen Philologen, wie Camerarius, Amerbach und anderen, auf den echten Aristoteles zurückgehn wollte. Das Resultat ergab wenigstens für die Psychologie keinen sonderlichen Fortschritt, da Melanchthons eigene Psychologie sich von den scholastischen Anschauungen der späteren Zeit, vermischt mit me-

*) Kopernikus wurde als Pythagoreer betrachtet, Picus von Mirandula, Reuchlin u. a. knüpfen an Plato an, Giordano Bruno und Gassendi an Lucrez (Epikur), Montaigne, de la Mothe le Vayer und andre an die Skeptiker, u. s. w.

diziniſchen und aſtrologiſchen Elementen, nicht völlig frei machen konnte.*) Während in England, wo der Nominalismus ſeit Jahrhunderten mächtig gearbeitet hatte, die Pſychologie ſchon früh den metaphyſiſchen Charakter abſtreifte und ſich den Erfahrungswiſſenſchaften näherte, wurden auf den Schulen des Kontinents die pſeudoariſtoteliſchen Fäden des Mittelalters weitergeſponnen und der Carteſianismus mußte in Frankreich, die Leibnitz'ſche Philoſophie in Deutſchland noch einen Vergleich mit dieſer Richtung abſchließen. Das Reſultat jenes Vergleiches herrſcht in den franzöſiſchen Schulen bis auf den heutigen Tag und ſteht in der Hauptſache nur einem plumpen und oberflächlichen Materialismus gegenüber; während in Deutſchland nach der Überrumpelung der Schulpſychologie durch den Materialismus des 18. Jahrhunderts eine neue Entwickelungsreihe begann, von der wir weiter unten dasjenige berückſichtigen werden, was zu einer nachhaltigen Umbildung weitverbreiteter pſychologiſcher Begriffe und Lehrmeinungen geführt hat.

Unter den Punkten, die im ſpäteren Mittelalter und in der Übergangszeit beſonders unter dem Einfluß der Medicin, mittelbar alſo auch der Aſtrologie und Alchymie ſtanden, verdienen hier noch eine beſondere Erwähnung die Frage nach dem Sitz der Seele, beziehungsweiſe der Lebenskraft, die Lehre von den Temperamenten, Naturanlagen, Altersſtufen, ſowie endlich die ſchon bei Ariſtoteles und bis auf den heutigen Tag (mit Recht) in der Pſychologie behandelte Lehre von den Sinnesthätigkeiten, Schlaf und Wachen u. ſ. w. — Plato verſetzte die vernünftige Seele in das Haupt, wie er denn jedenfalls die Bedeutung des Gehirns für das Seelenleben beſſer erkannte, als Ariſtoteles. Für den letzteren konnte es eine eigentliche Frage nach dem Sitz der Seele nicht geben: das Herz war ihm zwar der Sitz der Affekte und der Zentralpunkt, von welchem die Lebensgeiſter ausgehen, allein er erkannte ſowol in den Affekten als in den Lebensgeiſtern nur beſondere Erſcheinungen des Zuſammenwirkens der Seele mit der Materie. Mit dem Übergang ſeines ideellen Dualismus in eine plumpe Trennung von Leib und Seele fand aber der Satz, daß die Seele ganz in jedem Teile des Körpers ſei, obwol er noch immer nachgeſprochen wurde, zur Bedeutungsloſigkeit herab und wurde von den Gegnern — ſoweit es die verflachte, ſpätſcholaſtiſche Pſychologie trifft, nicht mit Unrecht — als ſinnloſe oder myſtiſche Phraſe angegriffen. Man ſah ſich daher mehr und mehr zu der Anſchauung gedrängt, die Seele gleichſam als den Menſchen im Menſchen zu betrachten, ein mit allen geiſtigen Vermögen ausgerüſtetes Weſen, welches von irgend einem Zentralpunkte aus den Körper wie eine Maſchine regierte. Das Urbild ſolcher Vorſtellungen mag der „Archeus" des Paracelſus geweſen ſein, der als perſonifizierte Lebenskraft mit Kopf, Händen und Füßen im Magen thronte und von hier aus die Lebensgeiſter kommandierte. Die vernünftige Seele verſetzte man, den Fortſchritten der Anatomie und Phyſiologie entſprechend, in der Regel in irgend einen Teil des Gehirns, wobei dann die Philoſophen, um der Anforderung der Immaterialität gerecht zu werden, auf den Ausweg gerieten, ſich die Seele als einen irgendwo räumlich fixierten oder auch wol in einem gewiſſen Bezirk ſich hin und her bewegenden Punkt ohne alle Ausdehnung vorzuſtellen. — Die Lehre von den Temperamenten beruht auf der alten Lehre von den vier Elementen (Erde, Waſſer, Luft und Feuer) und den ſchon von Hippokrates angenommenen, den Elementen entſprechenden vier Grundſtoffen des Körpers, denen man in materialiſtiſcher Weiſe gewiſſe zugleich phyſiſche und pſychiſche Fundamentaleigenſchaften beilegte. Bekanntlich ſah man die Erde als kalt und trocken, das Waſſer als kalt und feucht, die Luft als warm und feucht und das Feuer als warm und trocken an. Aus dieſen vier Eigenſchaften leitete man in den manigfachſten Verbindungen ſämtliche ſinnlichen und geiſtigen Qualitäten ab und operierte mit den hieraus ſich ergebenden Schlußfolgerungen ebenſo zuverſichtlich, wie heute nur irgend ein Natur-

*) Mit andern Teilen der ariſtoteliſchen Philoſophie geriet es beſſer, insbeſondere mit der Logik und ihrer praktiſchen Einübung, aus welcher die Spitzfindigkeiten der ſpäteren Scholaſtik faſt ganz entfernt wurden.

forscher mit den Elementarsätzen der Physik. Als Hauptmuster einer auf diese Scheinwissenschaft sich stützenden Psychologie kann man das berühmte und heutzutage noch oft (von Leuten, die es nicht gelesen haben) als lehrreich erwähnte Buch des spanischen Arztes Huarte von der Prüfung der Köpfe betrachten, welchem die unverdiente Ehre widerfuhr, von Lessing ins Deutsche übersetzt zu werden. Hier wird unter anderem gelehrt, daß man, um kluge Kinder zu bekommen, weißes Brot und Rebhühner essen und Muscatellerwein dazu trinken müsse; zielt man dagegen auf ein gutes Gedächtnis des künftigen Sprößlings ab, so müssen Forellen, Lachse, Neunaugen und Aale herhalten. Die vernünftige Seele in Christus, lehrte Huarte, konnte in seiner Jugend wegen zu großer Feuchtigkeit des Gehirns noch nicht durchdringen. „Die Trockenheit erlangte Christus mit den Jahren; weil von der Geburt an bis an den Tod unser Fleisch immer trockener und also unsre Weisheit größer wird."

Durch Des Cartes wurde die scholastische Lehre vom Zusammenhang zwischen Leib und Seele zum erstenmal ernsthaft angefochten. Von der Thatsache ausgehend, daß wir alle sinnlichen Objekte, unsern eignen Körper nicht ausgenommen, nur durch Empfindungen warnehmen, daß unsre Warnehmungen in manchen Fällen täuschen, dagegen das Denken selbst absolut gewiß ist, gelangte Des Cartes zu dem Schluß: „Mein Sein besteht lediglich darin, daß ich ein denkendes Wesen bin." (Vgl. Kuno Fischer, Renè des Cartes Hauptschriften, (S. 135). Die Existenz eines Körpers und einer körperlichen Welt mußte demnach als ungewiß scheinen; ja, es wäre vielleicht folgerichtiger gewesen, wenn Des Cartes geradezu die körperliche Welt negiert hätte, wie dies später der englische Bischof Berkeley that. Statt dessen nimmt Des Cartes auf Grund des Satzes, daß Gott nicht lügen könne und daß wir nun einmal von Geburt an, somit durch Fügung Gottes die Vorstellung einer unsern Ideen entsprechenden Körperwelt haben, die Wirklichkeit der letzteren an. Geist und Körper fallen damit ganz aus einander und finden ihre Einheit bloß im Willen Gottes. Indem Des Cartes jede Möglichkeit des scholastischen „Einflusses der Seele auf den Körper" bestritt und die Körperwelt aus rein mechanischen Principien erklärte, leistete er auf der andern Seite wider dem Materialismus Vorschub; denn wenn z. B. die Tiere, wie Des Cartes annimmt, bloße Maschinen sein können, so lag der Versuch nahe, das Princip auch auf den Menschen auszudehnen. Die eigentümliche Verbindung zwischen dem streng idealistischen und dem materialistischen Teil seiner Philosophie bewerkstelligt Des Cartes überall mittelst der „angebornen Ideen", die ihm, als von Gott stammend, für absolut gewiß gelten. Die angebornen Ideen hatte Des Cartes ohne Zweifel aus der scholastischen Überlieferung, allein, was bei Aristoteles bloß „der Möglichkeit nach" im Geiste ist, sieht er als wirklich im Bewußtsein eines jeden Menschen gegeben an; so außer der Idee eines „vollkommensten Wesens" (die sich selbst als wahr erweisen soll, weil die Idee der Vollkommenheit die Idee der Existenz in sich schließe) auch die Ideen der Zahlen, der Figuren, der mathematischen Axiome u. s. w. — Diese Lehre wurde später von den Materialisten und Sensualisten mit Erfolg angegriffen, von Kant aber, gegenüber der besonders in England herrschenden Ableitung des ganzen Inhaltes unsres Bewußtseins aus der Erfahrung, dahin umgebildet, daß zwar nicht fertige Begriffe und Lehrsätze dem Geiste angeboren seien, wol aber gewisse fundamentale Anlagen, vermöge welcher der Geist genötigt sei, die Außenwelt unter den Formen von Raum und Zeit aufzufassen und mittelst der Kategorieen des Verstandes zu begreifen. Weit entfernt jedoch, in diesem angebornen Faktor unsres Denkinhaltes das absolut Wahre zu erkennen, fand Kant vielmehr in demselben ein die Natur der Dinge in der Auffassung desselben modifizierendes Element, so daß uns das jenseits unsrer Auffassung liegende (transscendente) Wesen der Dinge (das „Ding an sich") unerkennbar bliebe. — Auf den besonderen Inhalt der Psychologie ist übrigens der Cartesianismus ohne wesentlichen Einfluß geblieben und in der französischen Schulpsychologie wurden die cartesianischen Grundanschauungen ohne viele Geistesarbeit mit der überlieferten abgeflachten scholastischen Lehre verschmolzen, die

dadurch freilich den letzten Rest ihres aristotelischen Grundcharakters einbüßte und nun nur noch ein von der Gewohnheit geheiligtes und durch seine bequeme Anpassung an die Kirchenlehre sich empfehlendes Aggregat von Überlieferungen blieb. Ein ähnliches Aggregat verflachter und ihres ideellen Lebensnervs beraubter Überlieferungen der Metaphysik erhielten wir auf dem Gebiete der Psychologie in Deutschland durch Wolff, und zwar sowol in seiner „rationalen", wie in seiner „empirischen" Psychologie, die sich hauptsächlich dadurch unterscheiden, daß die erstere der Leibnitz'schen Metaphysik näher steht (die gleichwol auch überall ihrer eigentümlichsten und originellsten Züge beraubt wird), während die letztere sich mehr der scholastischen Überlieferung nähert mit der bekannten, sonst häufiger bei den Weltleuten als bei den Fachphilosophen vorkommenden Verwechslung, die das corpus mortuum einer vergangenen und vergessenen Metaphysik als „Thatsache der Erfahrung" oder Resultat des „gesunden Menschenverstandes" ansieht. Die schwachen Anfänge wirklicher Empirie in diesem Fächerwerk psychologischer Begriffe sind auf die Einwirkung Locke's zurückzuführen, dessen Richtung später von eklektischen Psychologen wie Feder, Tiedemann und andern wider mit der Leibnitz-Wolff'schen verschmolzen wurde. In dieser eklektischen Schule, welcher, mit stärkerem Hinneigen zum Sensualismus, auch die Pädagogen der Basedow-Campe'schen Gruppe huldigten, wurde nun allerdings mehr und mehr das Begriffliche in den Hintergrund geschoben und die Beobachtung interessanter Fälle aus dem Geistesleben der Naturvölker, der Kinder, der Geisteskranken, Nachtwandler, Verbrecher u. s. w., die Schilderung merkwürdiger Seelenzustände, Träume, Ideenassociationen u. s. w. zur Hauptsache gemacht. Den Gipfel erreichte diese Verfolgung der einzelnen Fakta ohne Rücksicht auf die Theorie (aber auch ohne bewußte Emanzipation von doktrinärer Überlieferung) in Moritz' Magazin zur Erfahrungsseelenkunde (Berlin 1868—1869). Da man aber diese Art von Empirie ohne jede Ordnung und zweckmäßige Zusammenstellung des Stoffs betrieb und gänzlich vergaß, daß nur die Anwendung der kritischen und der induktiven Methode fähig ist, der bloßen Stoffsammlung wissenschaftlichen Wert zu verleihen, so war von diesem Standpunkt ein weiterer Fortschritt nicht möglich; ganz abgesehen davon, daß es zu einer sichern Grundlegung in der empirischen Psychologie eher einer exakten Beobachtung der alltäglichen Erscheinungen bedurft hätte, als einer Sammlung merkwürdiger Fälle.

Wolff verdanken wir hauptsächlich die von Herbart so energisch bekämpfte Lehre von den Seelenvermögen, die freilich bei seinen Nachfolgern noch einige Umwandlungen erlitt, bevor sie diejenige Gestalt annahm, in welcher sie sich bis auf die Gegenwart fortgepflanzt hat. Wolff unterschied — hierin noch auf ganz aristotelisch-scholastischem Boden — nur zwei Hauptvermögen der Seele: das Erkenntnisvermögen und das Begehrungsvermögen, deren jedes wider in ein niederes und ein höheres eingeteilt wurde. Zum niederen Erkenntnisvermögen gehört die Lehre von der Empfindung, der Einbildungskraft, dem Erdichtungsvermögen und dem Gedächtnis; zum höheren die Lehre von der Aufmerksamkeit und Reflexion und von den drei Funktionen des Verstandes, d. h. den Vermögen, Begriffe, Urteile und Schlüsse zu bilden. Zum niedern Begehrungsvermögen gehört die Lehre von Lust und Unlust, vom sinnlichen Begehren und Verabscheuen und von den Affekten; zum höheren die Lehre vom Wollen und Nichtwollen, von der Freiheit und vom „Zusammenhang zwischen Leib und Seele." Dies die Einteilung der „empirischen" Psychologie; die „rationale" verfolgt in den beiden ersten Abschnitten den gleichen Gang, erhebt dann aber das Kapitel vom Zusammenhang zwischen Leib und Seele zu einem dritten Hauptabschnitt, dem noch ein vierter folgt, der von den verschiedenen Attributen der Seele, insbesondere dem Geiste (spiritus) und von den Seelen der Tiere handelt. Im erwähnten dritten Abschnitt wird sowol die Lehre vom influxus physicus (der von Thomas von Aquino angenommenen Fähigkeit der Seele, im Körper materielle Veränderungen hervorzubringen) als auch die cartesianische Lehre des Occasionalismus (nach welcher Gott die Übereinstimmung des körperlichen Mechanismus mit den rein

innerlichen Seelenvorgängen bewirkt) verworfen und die von Leibnitz aufgestellte „präſtabilirte Harmonie“ als Princip des Zuſammenhangs zwiſchen Leib und Seele aufgeſtellt. Wolff betont jedoch, daß der Erfolg der vorherbeſtimmten Harmonie zwiſchen Leib und Seele ganz derſelbe ſei, wie wenn ein „influxus physicus“ angenommen würde und kommt im Ausdruck manchmal ganz auf die ſcholaſtiſche Wechſelwirkung zwiſchen Leib und Seele zurück. Da er ferner nicht zugeben will, daß diejenigen Monaden, welche nicht Seelen ſind, auch Vorſtellungen haben, ſo iſt begreiflich, daß er ſeine Pſychologie ſelbſt konſequent als eine dualiſtiſche bezeichnen konnte, während das Leibnitz'ſche Syſtem doch kaum im gewöhnlichen Sinne als dualiſtiſch bezeichnet werden kann. Allerdings iſt nach Leibnitz auch die Seele — eine Monade, welche alle ihre Vorſtellungen aus ſich hervorbringt und keiner äußeren Eindrücke fähig iſt — vom Körper trennbar und mit einer durchaus ſelbſtändigen Exiſtenz begabt; aber da die Monaden, aus denen der Körper beſteht, mit der Seele weſentlich gleichartig und nur minder entwickelt ſind, da es überhaupt nur ſeelenhafte monadiſche Weſen giebt, eine Materie aber gar nicht exiſtiert, ſo iſt der Grundcharakter des Leibnitz'ſchen Syſtems eher als ein moniſtiſcher zu bezeichnen. Wolff kennt nur zwei Arten des Monismus: den Materialismus, der bloß den Stoff für ſubſtanziell und das Denken für eine Eigenſchaft desſelben hält, und den Idealismus, der die ganze Körperwelt für bloßen Schein und bloß die denkenden Weſen für exiſtierend hält. Dieſen Syſtemen gegenüber hält er den Dualismus feſt, der die Seele als eine vom Körper verſchiedene und trennbare Subſtanz anſieht. Den Begriff der immateriellen Subſtanz faßt Wolff ſelbſt noch ſtreng nach der philoſophiſchen Überlieferung, als den einer Weſenheit, die durchaus nichts körperliches und räumliches an ſich hat. Die Materialiſten fanden im Begriff der immateriellen Subſtanz einen inneren Widerſpruch, wozu wol beitragen mochte, daß der Ausdruck „Subſtanz“ inzwiſchen im allgemeinen Sprachgebrauch mit „Stoff“ ſynonym geworden war. Aber dieſe Vermengung der philoſophiſchen und vulgären Bedeutung des Wortes Subſtanz kam auch in der That immer häufiger vor, indem man ſich an die empiriſche Pſychologie Wolff's und ſeiner Nachfolger anlehnte, aber das Schema derſelben mit Vorſtellungen anfüllte, die dem allgemeinen Bewußtſein näher lagen. Unter der „immateriellen Subſtanz“ der Seele wurde daher in der populären pſychologiſchen Überlieferung wider eine Art unkörperlicher Körperlichkeit gedacht, d. h. ein ätheriſches, von den groben Eigenſchaften, die man der eigentlichen Materie beilegte, freies aber gleichwol ſinnlich vorſtellbares Weſen; eine Vorſtellungsweiſe, der wir bekanntlich ſchon bei den Neuplatonikern begegneten. Auch läßt ſich nicht leugnen, daß die Art, wie Wolff von der Seele redet, wo es ſich nicht gerade um die Begriffsbeſtimmung ſelbſt handelt, dieſem ſinnlichen Dualismus häufig Vorſchub leiſtet.

Noch weit mehr nähert ſich Wolff der unwiſſenſchaftlichen Vorſtellungsweiſe, welche in der Schulpſychologie bis auf Herbart vorherrſchte, in der Lehre von den Seelenvermögen. Zwar wird jene grobe Auffaſſung, welche ſich Gedächtnis, Verſtand, Willenskraft u. ſ. w. faſt im gleichen Verhältnis zur Seele denkt, wie Magen, Herz, Gehirn u. ſ. w. zum Körper, mit Unrecht Wolff zugeſchrieben. Da wenigſtens, wo es ſich um Erörterung des Begriffes handelt, definiert er die Seelenvermögen noch faſt in ariſtoteliſcher Weiſe als bloße Möglichkeiten, die der einfachen Seele innewohnen, wie z. B. (ein von Wolff ſelbſt, Psych. rationalis §. 81 gebrauchtes Beiſpiel) der Stein die Möglichkeit in ſich hat, warm zu werden. Er erklärt das Seelenvermögen („facultas animae“) ausdrücklich als „potentia activa“ und verwahrt ſich gegen die Vorſtellungsweiſe, als ſei dasſelbe ein im Geiſte verharrendes und durch die „passiones animae“ modifizierbares „ens.“ Er ſetzt aber (Psych. rat. §. 82) ſehr bezeichnend hinzu, er wiſſe wol, daß letzteres die gewöhnliche Vorſtellungsweiſe ſei, dieſelbe beruhe jedoch nicht auf dem wirklichen, ſondern auf einem eingebildeten Begriffe, der übrigens zur Veranſchaulichung als Hilfsmittel der Beweisführung ſehr wol dienen könne, wenn man ihn nur innerhalb ſeiner Schranken halte, d. h. nicht in die eigentliche Lehre vom Weſen der Seele

übertrage. Letzteres sei, wie Wolff fast zu bedauern scheint, unmöglich, weil damit die Einfachheit („simplicitas") der Seele aufgehoben würde, was namentlich für die Unsterblichkeitslehre endlose Schwierigkeiten mit sich brächte. Da nun Wolff in der empirischen Psychologie nur fragen will, wie viele Seelenvermögen es gebe, und wie sie beschaffen seien („quales sint"), nicht aber, was sie eigentlich seien, und wie sie der Seele innewohnen (quid proprie sint, et quomodo animae insint), so wird seine empirische Psychologie notwendig zu einer Art exoterischen Lehre, bei welcher alles in jener rohen sinnlichen Weise aufgefaßt und vorgetragen wird, welche doch in der (esoterischen) rationalen Psychologie als unzulässig und unvereinbar mit dem wahren Wesen der Seele erklärt wird.

Indem nun aber Wolff in seiner Lehre von den Seelenvermögen den Grundfehler des Aristoteles, die Hineintragung des im Subjekt wurzelnden Möglichkeitsbegriffes in das Objekt beibehält, dagegen den fein gegliederten aristotelischen Stufenbau von Stoff und Form in seinem Fortschritt vom Niedrigsten zum Höchsten fallen läßt, fehlt ihm jedes sachliche Princip für die Klassifikation der Vermögen. Er sieht sich genötigt, wie Herbart (Psychol. als Wissenschaft I., §. 19) scharfsinnig nachgewiesen hat, so viele Vermögen anzunehmen, als es überhaupt Thätigkeiten der Seele giebt. Hieraus folgt aber ferner, daß seine Unterscheidung von Hauptvermögen (die wir oben bereits anführten) und den bei jedem derselben angenommenen besonderen Vermögen weiter nichts ist, als ein Reflex der Klassifikation der Seelenthätigkeiten selbst, einer Klassifikation, die der Natur der Sache nach in hohem Grade der Willkür unterworfen ist. Sobald es daher passend schien, die Seelenthätigkeiten — ohne daß irgend eine neue Entdeckung über die wirklichen Vorgänge des Seelenlebens gemacht worden wäre — anders zu klassifizieren, mußten sich auch andere Seelenvermögen einstellen. Das wichtigste Faktum dieser Art ist die von den Nachfolgern Wolffs bewerkstelligte Einführung eines neuen Hauptvermögens neben dem Erkenntnis- und Begehrungsvermögen. Man findet dasselbe zuerst in Tetens philosophischen Versuchen über die menschliche Natur und ihre Entwickelung, der überhaupt die Psychologie unter dem Einfluß der Engländer, besonders Hume und Locke, freier behandelte und die Beachtung der Thatsachen des Bewußtseins, welche bei Wolff nur gelegentlich in den Anmerkungen erscheint, allemal der Aufstellung der Regeln voranstellt. Er unterschied das Gefühl, welches bloße Eindrücke ohne Beziehung auf Objekte giebt, von der Empfindung und stellte sonach ein besonderes Gefühlsvermögen auf; gleichzeitig nahm er einige andere nicht unbedeutende Veränderungen in der Klassifikation vor, die sich nicht erhalten haben; das Gefühlsvermögen aber bürgerte sich dergestalt ein, daß die Annahme von drei Hauptvermögen und drei elementaren Funktionen des Seelenlebens, Erkennen, Fühlen und Wollen, seitdem in der sogenannten empirischen Psychologie herrschend blieb, zumal seit Kant diese Dreiteilung nicht nur in seine pragmatische Anthropologie aufnahm, sondern sie auch dem Organismus seines ganzen philosophischen Systems zu Grunde legte.

Von Locke hat Leibnitz bemerkt, daß er zwar gewisse besondere Wahrheiten nicht übel auseinandergesetzt, aber in der Hauptsache sich vom Richtigen entfernt und die Natur des Geistes nicht erkannt habe. In diesem vom Standpunkt der Philosophie nicht unbegründeten Vorwurf liegt zugleich der eigentümliche Vorzug angedeutet, welchen wir Locke vom Standpunkt einer wirklich empirischen Psychologie aus zuerkennen müssen, daß er sich nämlich auch weit mehr mit der Erforschung des Besondern und der Erscheinungen des Seelenlebens befaßt hat, als mit der Ergründung des letzteren Rätsels unsres geistigen Wesens: eine Geistesrichtung, die in dem schon im späteren Mittelalter in England tief eingewurzelten Nominalismus ihre Wurzel hat und die von der schottischen Schule weiter entwickelt wurde und endlich in der Gegenwart zu Leistungen geführt hat, die unsern deutschen Anfängen einer wissenschaftlichen Psychologie in mancher Beziehung überlegen sind. Hier können wir uns weder damit befassen, diesen besondern Strom in der Psychologie von seinem Ursprung bis zur Mündung in die allgemeine empirische

Richtung der Gegenwart zu verfolgen, noch können wir eine spezielle Darstellung der Psychologie Locke's geben; wol aber müssen wir so weit auf dieselbe eingehen, um diejenigen Lehren in ihrem Ursprung kennen zu lernen, welche, teils im Gegensatz zur Leibnitz-Wolffschen Philosophie, teils in Verschmelzung mit den Überlieferungen derselben in den Stoff unsrer Schul- und Seminarpsychologie eingedrungen sind.

Locke widmet das erste Buch seiner Untersuchung über den menschlichen Verstand der Widerlegung der Lehre von den angebornen Ideen. Er bestreitet sowol das ursprüngliche Vorhandensein theoretischer als auch praktischer Sätze im menschlichen Geiste und bedient sich dabei neben der logischen Kritik einer Fülle von Beispielen aus der geistigen Beschaffenheit der Kinder, der Idioten und der verschiedenen Völkerschaften der Erde. Der Satz, daß ein und dasselbe Ding unmöglich zugleich sein und nicht sein kann, gilt als eine der ersten und notwendigsten angebornen Wahrheiten; aber das Kind, welches zwischen Wurmsamen und einem Apfel, zwischen Zucker und Senf ganz genau unterscheidet, thut dies nicht auf Grund des Satzes vom Widerspruch, der seinem Bewußtsein sehr ferne liegt. Ein Satz aber, dessen der Geist sich nicht bewußt ist, kann unmöglich wirklich im Geiste vorhanden sein, denn im Verstande sein, heißt gedacht werden; will man aber sagen, er sei bloß der Möglichkeit oder der Anlage nach vorhanden, so gilt dies von allen Erkenntnissen überhaupt und giebt also kein Recht, besondre angeborne Ideen anzunehmen. Wenn man sagt, diese Sätze würden vom Menschen erkannt, sobald er zum Gebrauch seiner Vernunft gebracht sei, so ist das weder wahr, noch beweist es etwas für das Angeborensein der Idee. Von unverdorbenen und aufrichtigen Naturkindern müßte man die angegebenen Wahrheiten am häufigsten hören; allein genau das Umgekehrte ist der Fall. (Man sieht, daß dies ganze Raisonnement die Kantsche Annahme angeborner, objektiv in der Anlage unsres Geistes liegender Denkformen nicht berührt.) In ähnlicher Weise wird das Vorhandensein angeborner Moralprincipien aus der Verschiedenheit dessen, was verschiedene Völker für gut und lobenswert halten und aus den verschiedenen Gründen, welche philosophische und religiöse Sekten für ihre Sittenlehre anführen, widerlegt. Im zweiten Buch entwickelt Locke sodann die Lehre, daß die Seele ursprünglich, gleich einem unbeschriebenen Papier, ohne alle Vorstellungen sei und daß sie ihren ganzen Inhalt aus der Erfahrung erhalte. Dies geschieht durch äußere und innere Warnehmung, „sensation“ und „reflection“. Der ersteren verdanken wir Vorstellungen („ideas“), wie weiß, gelb, hart, sanft, kalt, warm u. s. w., welche wir durch die Sinne erhalten, der letzteren solche wie Empfindung, Denken, Zweifeln, Glauben u. s. w., die dadurch entstehen, daß wir auf die Vorgänge achten, die in unserm Innern mit der Bildung der Vorstellungen (zunächst der sinnlichen) verbunden sind. Der Mensch hat seine erste Vorstellung zugleich mit seiner ersten Warnehmung. Die Behauptung, daß die Seele immer denke, wird als der Erfahrung widersprechend zurückgewiesen. Es folgt sodann eine sehr ausführliche Abhandlung von den einfachen und zusammengesetzten Vorstellungen, von den wichtigsten Begriffen, den Affekten, der Willensthätigkeit u. s. w.: eine ohne strenge Ordnung und Gleichmäßigkeit der Ausführung von einem Gegenstand zum andern schweifende Abhandlung, in welcher recht deutlich wird, wie arm die Psychologie noch an wirklichen Erkenntnissen ist, da Locke sich ungeachtet seiner empirischen Richtung hier oft in metaphysische Spekulationen verliert und manche Kapitel mit dürren Definitionen füllt, die man eher bei Wolff suchen würde. Vom Resultat dieser Untersuchungen ist nicht viel Gemeingut geworden, doch verdient das letzte Kapitel Erwähnung, in welchem sich die Anfänge einer Theorie der Ideenassoziation*) finden, die später

*) Die Anfänge dieser Lehre stammen im Grunde schon aus dem Altertum, wurden aber nach dem Vorgange des Aristoteles nicht in die Psychologie, sondern separat in Verbindung mit der Mnemonik behandelt. Locke hat diese Lehre an sich nicht wesentlich gefördert, wol aber der englischen Psychologie Anlaß zur Ausbildung eines ihrer wertvollsten Kapitel gegeben und dadurch indirekt ohne Zweifel auch die Herbartsche Reproduktionstheorie vorbereitet.

von Reid weiter verfolgt, ganz besonders aber von der jüngeren schottischen Schule, namentlich von Dugald Steward und Brown in fruchtbarer Weise weiter ausgebildet wurde. Freilich behandelt Locke fast nur die krankhafte Ideenassoziation, während Steward und Brown mit Vorliebe die Ideenassoziation in der Poesie behandeln. Bekanntlich haben die Mnemoniker die Regeln, nach welchen Vorstellungen auch ohne allen logischen Zusammenhang einander heben und gleichsam ins Bewußtsein mit sich ziehn, mit näherer Beziehung auf ihre Kunst entwickelt und benutzt, während in der Herbartschen Psychologie der Versuch vorliegt, diese Erscheinung als einen Sonderfall der allgemeinen Gesetzmäßigkeit zu begreifen, welche den gesamten Vorstellungsverlauf beherrscht.

Im dritten Buche handelt Locke über das Verhältnis von Wörtern, Namen und Begriffsbezeichnungen zu den ihnen entsprechenden zusammengesetzten Vorstellungen. Hier haben wir den Nominalismus in der Auffassung des modernen Weltmanns und befreit von scholastischen Zuthaten vor uns: die vollständigste Negation der platonisch-aristotelischen Lehre von der Objektivität der Ideen und der begrifflichen Wesenheit der Dinge. Die Begriffe sind Namen, mit denen wir infolge von Gewohnheit und Unterricht gewisse zusammengesetzte Vorstellungen verbinden, und durch deren Erhebung zu selbständigen Gedankendingen wir in endlose Irrtümer und Misverständnisse verfallen. Die Grenzen der Begriffe in ihrer Anwendung auf die Dinge sind durchaus schwankend und unsicher und wer von den Begriffen ausgehen und danach die Zusammengehörigkeit der Dinge beurteilen und Genera und Species unterscheiden will, kann niemals ans Ziel gelangen oder produziert Vorurteile, welche der wahren Erkenntnis der Dinge nachteilig sein können. In diesem lebhaft geschriebenen und bei aller Einseitigkeit lehrreichen und Nachdenken erweckenden Teil des Werkes begegnen wir wider jener beständigen Verweisung auf Beispiele und Erfahrungen aus der Wirklichkeit, welche dem Lockeschen Werk einen so großen Einfluß in jener nach Erfahrung und wirklichem Wissen verlangenden Zeit gegeben hat. So verweist er z. B. beim Begriff des Menschen als des „animal rationale“ einerseits auf die zahlreichen Idioten in Menschengestalt, welchen niemand das menschliche Wesen abspricht, obwol sie Zeit ihres Lebens nicht so viel Zeichen von Vernunft von sich geben, als ein Affe oder ein Elefant, und erwähnt andrerseits das Beispiel eines französischen Abtes, den man bei seiner Geburt wegen seiner auffallenden Misgestalt für ein Monstrum hielt und zu taufen Bedenken trug, obwol er sich später als vernunftbegabtes Wesen herausstellte und sogar eines Kirchenamtes würdig erachtet wurde. Das vierte Buch endlich, welches das Wesen der Wahrheit und unsres Erkenntnisvermögens untersucht, ist wesentlich metaphysisch-kritischen Inhalts und hat auf die psychologische Erkenntnismasse wenig Einfluß geübt.

Wir können Locke nicht verlassen, ohne hier auch sein berühmtes pädagogisches Werk die „Gedanken über Erziehung“ zu erwähnen, von welchem im Artikel „Locke“ bereits eine Inhaltsanalyse gegeben ist. Was wir hier noch zu bemerken haben, ist, daß dasselbe eine Fülle feiner psychologischer Beobachtung enthält, die noch heute große Beachtung verdient und als Beleg für unsere Behauptung gelten kann, daß eine auf vorurteilsfreiem Sehen, Hören und Nachdenken beruhende praktische Pädagogik der empirischen Psychologie ebenso als Quelle dienen, wie umgekehrt aus dieser schöpfen kann. Man darf nie vergessen, daß in der Pädagogik stets zwei Faktoren in Frage kommen: der ethische, welcher uns das Ziel der erziehenden Thätigkeit giebt und gleichsam den Stil bestimmt, in welchem der Erzieher bauen will, und der psychologische, welcher das technische Material beherrschen lehrt. Man hat sich nun aber durch ungünstige Urteile über die ethische Seite der Lockeschen Pädagogik (die übrigens, wie auch Baur im betr. Artikel gegenüber Raumer zeigt, teilweise ungerecht sind) gar zu leicht verleiten lassen, auch der psychologischen die gebührende Beachtung zu entziehen; und doch ist hier eine Fundgrube von anregenden und zum Teil direkt belehrenden Bemerkungen über den Zusammenhang von Ursache und Wirkungen in der Erziehung zu finden, die kein denkender Pädogoge unbeachtet lassen sollte. Wir möchten hinzusetzen, daß der durchschlagende

praktische Erfolg, welchen die Philanthropen bei allen mit unterlaufenden Verkehrtheiten thatsächlich gehabt haben, wol vor allen Dingen dem sorgfältigen Studium Lockes zuzuschreiben ist, durch welches sich die Männer der Basedowschen Schule, namentlich Campe, der selbst auch ein guter Beobachter war, auszeichnen. Hat Rousseau dieser Bewegung den lebhafteren Antrieb gegeben, so verdankt sie jedenfalls Locke die kräftigere und gesündere Nahrung.

In einem Punkte mag freilich die Lockesche Psychologie selbst zu pädagogischen Irrtümern und Misverständnissen Anlaß gegeben haben: in der Lehre, daß die Seele von Natur eine tabula rasa sei, deren ganzer Inhalt durch die von außen kommenden Eindrücke bestimmt würde. Ohne Zweifel mußte diese Lehre jener Überschätzung erzieherischer Thätigkeit Vorschub leisten, welche glaubt, durch eine möglichst vollkommene Anwendung pädagogischer Mittel gleichsam aus allem alles machen zu können. Trotzdem liegt hier, was Locke betrifft, nur ein Misverständnis vor. Nicht mit Unrecht wollte Herbart das Wort „understanding" im Titel des Lockeschen Hauptwerkes mit „Denkvermögen" übersetzen, denn in der That hat Locke nichts weniger beabsichtigt, als eine vollständige Psychologie zu geben und die Lehre vom Willen kommt nur in ihren Beziehungen zur Erkenntnis zur Sprache. Gerade im Willen und in der ursprünglichen Charakteranlage findet aber Locke ein Element, welches aller auf das Unmögliche gerichteten Bemühungen des Erziehers spottet, wie namentlich der auch von Baur zitierte Ausspruch zeigt: „Gott hat jeder Menschenseele ein eigentümliches Gepräge eingedrückt; es kann daran, sowie an der Figur des Körpers, hie und da etwas anders gemodelt werden; aber schwerlich wird der Stempel selbst getilgt oder ein anderer an dessen Stelle gesetzt werden können."

Wir haben hiermit die Hauptquellen der älteren psychologischen Lehre angegeben und wenigstens in einzelnen Zügen angedeutet, wie die Errungenschaften der Metaphysik allmählich sich verwandelten, abschwächten, mit verschiedenem, sogar entgegengesetztem zusammenflossen und so eine Summe von Gemeinvorstellungen bildeten, die man für empirisch hielt, weil man sie allgemein verbreitet fand und im gewöhnlichen Gang der Schulbildung (keineswegs etwa nur in besonderen Vorträgen über Psychologie!) ganz unmerklich einsog, ohne ihre Quelle zu kennen. Diese ältere, noch heute fortlebende Schulpsychologie nahm das Ausgehen von der Selbstgewißheit des Denkens von Des Cartes, die Lehre von der immateriellen Substanzialität der Seele aus der aristotelisch-scholastischen Überlieferung, mit mehr oder weniger neuplatonischer Färbung, die Seelenvermögen von Aristoteles und Wolff, die Dreiteilung der Seelenthätigkeiten von den späteren Wolffianern, die Lehre von der Willensfreiheit aus der Scholastik, desgleichen die Lehre vom Zusammenhang zwischen Leib und Seele, soweit hier nicht (was niemals vollständig gelang), cartesianische oder Leibnitz-Wolff'sche Vorstellungen den alten influxus physicus des Thomas von Aquino verdrängten. Von Locke entnahm man dann als Einschlag zu diesem Zettel mehr oder weniger Beobachtung und in jener Zeit des fertigen Kompromisses zwischen Wolff und Locke, die wir oben durch Moritz' Magazin zur Erfahrungsseelenkunde charakterisierten, die „Selbstbeobachtung", die sich trotz der Warnung Kants am zähesten bewiesen hat, weil sie so leicht zur Selbsttäuschung im Gewande der Wissenschaft erhoben werden konnte. In diesem nur der Oberflächlichkeit genießbaren Gemenge verschiedenartiger Bruchstücke erhielten sich einzelne aus andern Quellen stammende Bestandteile mit unglaublicher Zähigkeit, wie z. B. die von Hippokrates und Galen herstammende, von der Astrologie und Alchymie weiter fortgebildete Lehre von den vier Temperamenten und den ihnen entsprechenden vier Altersstufen. Auch aus neueren materialistischen Theorieen, die von der Medizin ausgiengen, drangen einzelne Elemente ein, wie z. B. die Grundzüge der Phrenologie oder verwandter Bemühungen, die Geistesfunktionen im Gehirn zu lokalisieren, im ganzen gieng jedoch die materialistische Psychologie der Mediziner, die wir weiter unten, bei Besprechung des Verhältnisses der Psychologie zur Physiologie berühren werden, ihren eigenen Weg und die Weiterentwick-

lung des Lockeschen Sensualismus zum Materialismus verhielt sich zur gesamten Schulpsychologie negativ, ohne erhebliche eigene Schöpfungen an die Stelle zu setzen.

Die mit Kant beginnende große philosophische Bewegung der Geister in Deutschland hat unmittelbar für die Psychologie — von Herbart abgesehen — wenig Frucht gebracht. Kant suchte die rationale (metaphysische) Psychologie als unmöglich zu erweisen, hatte aber auch zur wissenschaftlichen Entwickelung der empirischen Psychologie wenig Zutrauen. Seine „pragmatische Anthropologie," aus populär gehaltenen Vorlesungen entsprungen, bildet keinen wesentlichen Teil seines Systems und steht ganz auf dem Boden des in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts herrschenden Kompromisses zwischen Wolffscher Begriffspaltung (in der Kant überhaupt stark war) und Lockescher Beobachtung. Bei alledem ist das Werk dem Pädagogen, dem weit mehr an der Erlangung von Menschenkenntnis, als an psychologischen Theorieen gelegen sein muß, noch heute zu empfehlen. Der Schematismus der Hegelschen Psychologie mit ihren Definitionen ist zum Glück fast völlig in Vergessenheit geraten*), doch muß hier bemerkt werden, daß der große Gedanke der Entwickelung des Geistes in Gegensätzen und deren Ausgleichung für die Geschichte des individuellen Geistes nicht minder bleibende Bedeutung zu haben scheint, wie für die Philosophie der Geschichte und die Geschichte der Philosophie.

Die Psychologie Herbarts wird vermutlich in späterer Zeit nur als Übergangsstufe von der metaphysischen zur beobachtenden und wirklich (nicht nur dem Namen nach) empirischen Psychologie in der Geschichte der Wissenschaft erscheinen. Für den Augenblick jedoch hat sie eine so weite Verbreitung und, namentlich auch unter den Pädagogen, so viele eifrige Anhänger gefunden, daß sie die ältere Schulpsychologie schon bedeutend in den Hintergrund gedrängt und ihren Anschauungen und Lehrsätzen schon in weiteren Kreisen Eingang verschafft hat. Wir müssen daher notwendig auf die Grundzüge der Psychologie Herbarts hier noch näher eingehen.

So sehr Herbarts Psychologie einer gesunden Empirie auf diesem Gebiete vorgearbeitet hat, so ist sie doch an sich nichts weniger als „empirische Psychologie", weder im älteren, noch im neueren Sinne. Herbart teilte in Beziehung auf diese das Vorurteil Kants, obwol er nicht in gleichem Maße wie dieser der sogenannten „inneren Beobachtung" mistraute.**) Beide hatten eben noch keine rechte Vorstellung von der Möglichkeit, die Psychologie durch Beobachtung schlechthin (nicht etwa mittelst des „inneren Sinns") in streng methodischer Weise zu fördern. Herbart thut darüber (Lehrb. zur Psychol., §. 4) folgende, in mehrfacher Hinsicht bemerkenswerte Äußerung: „Rationelle Empirie, welche aus Beobachtungen Gesetze ableitet, und daraus fernere Beobachtungen vorhersieht und zusammenstellt, kann in der Psychologie nur sehr fragmentarisch stattfinden und kein Ganzes bilden." Als ob dies ein Hindernis wäre, diesen Weg einzuschlagen! Wir finden Herbart hier ganz in dem Vorurteil der Scholastik befangen, daß eine Wissenschaft notwendig alles auf ihrem Gebiete Wißbare in abgerundeter Form umfassen müsse, womit eben rationelle Empirie schon im Princip negiert ist. Wie fragmentarisch war nicht noch zu den Zeiten eines Galilei und Gilbert die rationelle Empirie in der Physik und welch' kolossale Entwickelung hat diese Wissenschaft seitdem genommen, während sich die Psychologie Jahrhunderte lang auf demselben Fleck herumdrehte. Und noch heute ist die Physik, obwohl mit der Entdeckung des Gesetzes der Erhaltung der Kraft eine früher ganz ungeahnte Einheit ihrer verschiedenen Gebiete aufgedämmert ist, noch weit entfernt davon, ein „Ganzes" in dem Sinne zu bilden, wie dies Herbart

*) Vgl. Exner, die Psychologie der Hegelschen Schule, Leipzig 1842.

**) Herbart erklärt mit vollem Recht (Lehrb. z. Ps. §. 5): „Die innere Erfahrung hat nicht das allergeringste Vorrecht, wodurch sie mehr gelten könnte, als die äußere." Kant ging weiter und sah wenigstens das Bestreben, auch seine unwillkürlichen Gedanken systematisch zu belauschen, als einen Weg zum Irrenhause an.

vorschwebte. Die Ergebung darein, daß unser Wissen Stückwerk ist, — freilich nicht, um das Stückwerk gering zu schätzen, sondern um im Fortschritt von einem Stück zum andern den Geist des unendlichen Ganzen zu ahnen und die gewonnenen Früchte der Erkenntnis still zu dem wachsenden Schatz der fortdenkenden Menschheit zu legen — diese Ergebung und der Verzicht auf ein um jeden Preis herzustellendes Ganze ist eben eine der ersten Vorbedingungen zur Handhabung der rationellen Empirie überhaupt, während das seiner Natur nach auf ein Ganzes gerichtete metaphysische Streben dafür umgekehrt auf eine der rationellen Empirie ebenbürtige Solidität des einzelnen unabänderlich verzichten muß.

Herbart begründete seine Psychologie auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik, wobei unter „Erfahrung" zunächst die innere Erfahrung der Einheit des Selbstbewußtseins mit einer Vielheit von Vorstellungen und unsrer Idee von beharrenden Dingen mit wechselnden Eigenschaften verstanden wird. Die „Erfahrung" Herbarts, soweit sie wirklich zu den theoretischen Grundlagen der Psychologie gehört, ist also von vorn herein die Erfahrung eines Metaphysikers und dient auch zu weiter nichts, als uns zu beweisen, daß der von Kant verbotene Schritt in das transscendente Gebiet eben doch gethan werden müsse, weil unsre Begriffe Widersprüche enthalten, die wir unmöglich ruhig dulden können. Die Widersprüche können nur durch gewisse notwendige Annahmen aufgehoben werden; also müssen diese notwendigen Annahmen gemacht werden und damit haben wir synthetische Sätze a priori, auf denen sodann die Metaphysik fröhlich weiterbauen kann. Wenn also Herbarts Psychologie der rationellen Empirie näher steht, als die Psychologie andrer Philosophen, so liegt dies nicht in ihrer Begründung auf Erfahrung, sondern es liegt in ihrem negativen Verhalten gegen die alte methaphysische Überlieferung, in ihrer auf praktische Anwendung (zumal in der Pädagogik!) zielenden Richtung und endlich in dem kühnen Versuch, Mathematik auf die Psychologie anzuwenden, durch welchen der gesamte Inhalt der Psychologie, wenigstens der Idee nach, unter die Begriffe der Zahl und des Maßes gestellt wurde, welche in den Erfahrungswissenschaften so Großes geleistet hatten. Auch muß hervorgehoben werden, daß Herbart sich in der Metaphysik überall der gewöhnlichen deduktiven Logik bedient, was ihm als nachkantischem Metaphysiker nicht eben sonderlich zum Vorteil gereicht. Fichte, Schelling und Hegel waren groß angelegte philosophische Dichternaturen, welche den Glauben an die Wahrheit ihres Systems nur aus dem System selber hervorgehen ließen und nicht nebenher noch in der nüchternen Sprache des gesunden Menschenverstandes versicherten, daß sie nun, lediglich durch Vermeidung der logischen Schnitzer ihrer Mitmenschen, einen nach den gewöhnlichen Regeln des deduktiven Beweisverfahrens stichhaltigen Weg zur Entdeckung transscendenter Wahrheiten gefunden hätten. Herbart, der sich, wenigstens der Absicht nach, stets einer streng formalen Logik bedient, ist daher sehr geschickt im Nachweis der logischen Fehler andrer Systeme, aber freilich auch total blind gegen seine eigenen, so nackt und schroff diese auch, eben weil die poetische Illusion einer vermeintlich höheren Beweismethode fehlt, jedem Unbefangenen entgegentreten. In dieser Eigentümlichkeit sind die wichtigsten Vorzüge und Mängel der Herbartschen Psychologie begründet; auf jeden Fall aber wird durch dieselben der Charakter seiner Philosophie der Erfahrung und dem Wesen der empirischen Wissenschaften näher gerückt.

Spezieller auf die Methaphysik Herbarts einzugehen, so eng sie auch mit seiner Psychologie verbunden ist, wäre hier nicht an der Stelle. Wir wollen nur kurz, und zwar nach der gedrängten Darstellung im „Lehrbuch zur Psychologie" die wichtigsten Sätze geben: „Die Seele ist ein einfaches Wesen; nicht bloß ohne Teile, sondern auch ohne irgend eine Vielheit in ihrer Qualität." „Sie ist demnach nicht irgendwo. Dennoch muß sie in dem Denken, worin sie mit andern Wesen zusammengefaßt wird, in den Raum, und zwar für jeden Zeitpunkt an einen bestimmten Ort gesetzt werden. Dieser Ort ist das Einfache im Raume, oder das Nichts im Raume, ein mathematischer Punkt." „Die Seele ist ferner nicht irgendwann. Dennoch muß sie in dem

Denken, worin sie mit andern Wesen zusammengefaßt wird, in die Zeit, und zwar in die ganze Ewigkeit gesetzt werden, ohne doch daß diese Ewigkeit und überhaupt die zeitliche Dauer ein reales Prädikat der Seele abgäbe." „Die Seele hat gar keine Anlagen und Vermögen, weder etwas zu empfangen, noch zu produzieren. Sie ist demnach keine tabula rasa, worauf fremde Eindrücke gemacht werden könnten, auch keine in ursprünglicher Selbstthätigkeit begriffene Substanz in Leibnitzens Sinne. Sie hat ursprünglich weder Vorstellungen, noch Gefühle, noch Begierden, sie weiß nichts von sich selbst und nichts von andern Dingen; es liegen auch in ihr keine Formen des Anschauens und Denkens, keine Gesetze des Wollens und Handelns; auch keinerlei, wie immer entfernte Vorbereitungen zu dem allen." „Das einfache Was der Seele ist unbekannt und bleibt es auf immer; es ist kein Gegenstand der spekulativen so wenig, als der empirischen Psychologie." „Zwischen mehreren, unter sich ungleichartigen, einfachen Wesen giebt es ein Verhältnis, das man mit Hilfe eines Gleichnisses aus der Körperwelt als Druck und Gegendruck bezeichnen kann. Wie nämlich der Druck eine aufgehaltene Bewegung ist, so besteht jenes Verhältnis darin, daß in der einfachsten Qualität jedes Wesens etwas geändert werden würde durch das andere, wenn nicht ein jedes widerstände und gegen die Störung sich selbst in seiner Qualität erhielte." „Die Selbsterhaltungen der Seele sind (zum Teil wenigstens und so weit wir sie kennen) Vorstellungen, und zwar einfache Vorstellungen, weil der Akt der Selbsterhaltung einfach ist, wie das Wesen, das sich erhält." Es giebt jedoch eine unendliche Mannigfaltigkeit solcher Akte, die verschieden sind, je nach den Störungen; daher auch Mannigfaltigkeit der Vorstellungen und eine unendlich vielfältige Zusammensetzung derselben. „Der Gegensatz zwischen Seele und Materie ist nicht ein solcher in dem Was der Wesen, sondern es ist ein Gegensatz in der Art unsrer Auffassung." Den inneren Zuständen (Selbsterhaltungen) der Seele gehören gewisse Raumbestimmungen zu als notwendige Auffassungsweisen für den Zuschauer, die sich nach jenen inneren Zuständen richten müssen, so daß ein Schein von Attraktion und Repulsion entsteht. Vom Zusammenhang zwischen Leib und Seele heißt es: „Man erinnere sich, daß den Vorstellungen, als Selbsterhaltungen der Seele, andre Selbsterhaltungen in andern Wesen (zunächst in den Elementen des Nervensystems) entsprechen müssen, so wird man einsehen, daß die Kette zusammengehöriger Selbsterhaltungen wol noch weiter, daß sie durch ein ganzes System von Wesen, die sich zusammen als ein Körper darstellen, fortlaufen können." Die Frage nach dem Sitz der Seele (von der Kant in seinem berühmten Briefe an Sömmering erklärte, sie führe auf eine unmögliche Größe, wie $\sqrt{-2}$) sei mit Unrecht verworfen worden, aus physiologischen Gründen müsse man eine Gegend im Übergang zwischen Gehirn- und Rückenmark dafür annehmen, es sei aber nicht nötig, einen festen Sitz der Seele anzunehmen, sondern sie könne sich in einer gewissen Gegend bewegen, ohne daß davon in ihren Vorstellungen die geringste Ahnung vorkäme.

„Die Vorstellungen werden Kräfte, indem sie einander widerstehen; dieses geschieht, wenn ihrer mehrere entgegengesetzte zusammentreffen." „An sich selbst sind die Vorstellungen nicht Kräfte." Die Vorstellungen können einander nicht vernichten, aber auch bei ihrem gegenseitigen Widerstand nicht unverändert bleiben. „Das Vorstellen also muß nachgeben, ohne vernichtet zu werden. Das heißt, das wirkliche Vorstellen verwandelt sich in ein Streben vorzustellen." Hierin liegt die Möglichkeit einer Reproduktion der Vorstellungen begründet. Die Vorstellungen können auch teilweise in ein Streben vorzustellen verwandelt werden, alsdann hat man sich jedoch zu hüten, „diesen Teil für ein abgeschnittenes Stück der ganzen Vorstellung zu halten." „Er hat zwar allemal eine bestimmte Größe, allein diese Größe bezeichnet nur einen Grad der Verdunkelung der ganzen Vorstellung. Wo also von Teilen einer Vorstellung die Rede ist, soll man diese nicht für abgeschnittene Stücke halten, sondern man betrachte die kleinern unter denselben als enthalten in den größeren." Auch die unverdunkelt bleibenden Teile einer Vorstellung sind nur Grade des wirklichen Vor-

ſtellens. Die Veränderung im Verdunkelungsgrade der Vorſtellung wird ihre „Bewegung“ genannt; im „Gleichgewicht“ ſind dieſelben, wenn der „notwendigen Hemmung gerade Genüge geſchehen iſt. Die Statik und Mechanik des Geiſtes berechnet nunmehr das (ausſchließlich in dem angegebenen Sinn zu verſtehende) Gleichgewicht und die Bewegung der Vorſtellungen. „Der ſtatiſche Punkt“ einer Vorſtellung iſt der Grad ihrer Verdunkelung im Gleichgewicht.

Wir haben bis hieher die philoſophiſche Grundlage der Herbartſchen Pſychologie möglichſt mit ſeinen eigenen Worten nach der Faſſung des „Lehrbuchs“ (2. Thl., 2. Abſchn. Kap. 1 und 2) widergegeben, teils weil die Quinteſſenz der Pſychologie Herbarts ſich ſchwerlich kürzer und präziſer widergeben läßt, teils weil es bei einer ſo großen Summe von Widerſprüchen und unhaltbaren Fiktionen*) gut iſt, gegenüber der erbitterten Verteidigung einer ſektenhaft abgeſchloſſenen und in pädagogiſchen Kreiſen einflußreichen Schule den authentiſchen Wortlaut der Herbartſchen Lehrmeinungen vor Augen zu haben. Auf die Specialitäten der „Statik und Mechanik des Geiſtes“ vermögen wir hier nicht einzugehen, unterlaſſen aber nicht zu bemerken, daß die geſamte mathematiſche Ausführung unſrer Meinung nach auf einer Formel beruht, die nichts iſt, als eine mathematiſch ausgedrückte petitio principii. Herbart glaubte als Thatſache der Selbſtbeobachtung annehmen zu dürfen, daß eine Vorſtellung durch andre neu eintretende Vorſtellungen aus dem Bewußtſein verdrängt werden kann. Er ſuchte nach einer dieſer Bedingung entſprechenden Formel und fand ſie, mittelſt der erzwungenen und unhaltbaren Annahme, daß man vorab die Summe deſſen beſtimmen müſſe, was von zwei im vollen Gegenſatz zu einander ſtehenden Vorſtellungen gehemmt werde und ſodann das Verhältnis, in welchem ſich dieſe Geſamthemmung auf die einzelnen Vorſtellungen verteilt. Bei der Ableitung der Hemmungsſumme ließ ſich aber Herbart wider einen logiſchen Fehler zu ſchulden kommen, deſſen Nachweis allein hinreicht, um das ganze Gebäude der mathematiſchen Pſychologie als unbegründet erſcheinen zu laſſen. Wir verweiſen zur Begründung des Geſagten auf unſre 1865 erſchienene Schrift: „Die Grundlegung der mathematiſchen Pſychologie, ein Verſuch zur Nachweiſung des fundamentalen Fehlers bei Herbart und Drobiſch (mit welcher man die entgegnende Kritik des Herbartianers Cornelius in der Zeitſchrift für exakte Philoſophie, 6. B., Heft 3 vergleichen mag). In der That iſt denn auch die mathematiſche Pſychologie ſchon für mehrere Schüler Herbarts der Punkt geworden, bei welchem ſie nach reiflicherem Nachdenken die Bahn des Meiſters verlaſſen mußten, während andere, ſo namentlich Wittſtein, welcher die Schwäche des von uns bezeichneten Punktes anerkennt, den Grundgedanken der mathematiſchen Pſycholochie unter Beibehaltung des metaphyſiſchen Ausgangspunktes durch eine verbeſſerte Formel zu retten ſuchen. Es wäre jedoch ebenſo unbillig als irrtümlich, wenn man der Herbartſchen Pſychologie wegen der Unrichtigkeit ihrer Grundlage jeden poſitiven Wert abſprechen und ihre Bedeutung für die Wiſſenſchaft rein auf die gründliche Durchbrechung der alten Lehre von den Seelenvermögen und die Beſeitigung einer leeren, der Selbſttäuſchung dienenden Nomenklatur zurückführen wollte. Vom Standpunkte derjenigen Herbartianer, welche, wie Wittſtein, nur die mathematiſche Grundlage der Pſychologie verbeſſern und das Gebäude dieſer Verbeſſerung entſprechend umbauen möchten, ohne die metaphyſiſche Grundanſchauung aufzugeben, kann man ſich z. B. leicht auf die Art berufen, wie die Aſtronomie, die Chemie u. ſ. w., trotz der Unrichtigkeit ihrer älteren Theorieen bis zu einem gewiſſen Punkte mittelſt derſelben gefördert wurden. Aber auch wenn man die ganze Grundlage der abſolut einfachen Seele mit ihren Selbſterhaltungen aufgiebt und darauf verzichtet, durch theoretiſche Spekulation etwa auf einer andern Grundlage Formeln finden zu können, aus denen ſich eine mathematiſche Theorie des Seelenlebens deduktiv ableiten läßt, ſo wird man noch immer zugeben müſſen, daß

*) Vgl. die muſterhaft klare Darſtellung und Kritik der Herbartſchen Philoſophie, einſchließlich der Pſychologie, in Ueberwegs Grundriß der Geſchichte der Philoſophie.

die bloße Gewöhnung, die psychologischen Thatsachen nach den Begriffen der Herbartschen Psychologie statt nach denen der alten empirischen Psychologie zu ordnen, zur Vermeidung einer Anzahl höchst alltäglicher und grober Irrtümer führen muß, wodurch nicht nur ein direkter praktischer Nutzen geschaffen, sondern auch der Geist für eine bessere wissenschaftliche Auffassung des Seelenlebens empfänglicher gemacht wird.

Nehmen wir ein schlagendes Beispiel, sowol für diese Vorzüge der Herbartschen Psychologie als auch für die Grenzen ihrer Berechtigung aus Herbarts Schriften! In den jedem Pädagogen zu empfehlenden „Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik" redet Herbart an verschiednen Stellen (§ 9, 19 u. a.) vom Gedächtnis, welches notwendig mit seinen vielen auffallenden Erscheinungen jeden der alten Psychologie folgenden Pädagogen in Verlegenheit setzen muß, wenn er nämlich überhaupt sich nicht durch das Vertrauen auf eine sterile Begriffstechnik den Weg zum Verständnis dessen, was ihm im Leben vorkommt, ganz verschlossen hat. Wer von der Ansicht ausgeht, daß jeder Mensch ein besondres Geistesorgan, „das Gedächtnis" besitzt, welches an sich entweder gut oder mittelmäßig oder schlecht ist, der wird manchmal sich wundern, wenn er sieht, was seine schlechten Gedächtnisse außer der Schule unter Umständen leisten. „Es lautet ganz artig, selbst eindringlich, wenn der Erzieher dem jungen Menschen, der schon in kleinen Komödien seine Rolle fertig aufsagt, etwa so zuredet: Sehn Sie, mein Lieber, wie gut Ihr Gedächtnis sich gezeigt hat! Warum denn behalten Sie nicht Vokabeln und Grammatik? Weshalb bleiben Sie stets zurück in der Chronologie und selbst in Geographie?" So läßt Herbart seinen der alten Psychologie folgenden Erzieher fragen. Man könnte nun zwar ganz im Sinn der alten Wolffschen Psychologie antworten: Der Jüngling hat eben ein gutes Gedächtnis für Lustspiele, dagegen ein schlechtes für Chronologie und Grammatik. Es ist die Konsequenz der Lehre von den Seelenvermögen, daß sie beliebig specialisiert werden kann; aber was ist damit geholfen? Bei genauerer Betrachtung paßt die Sache auch dann wider nicht und man flieht aus einem Irrtum in den andern. Wenn sich statt dessen der Erzieher gewöhnt hat, die Leistungen des Gedächtnisses in Funktionen der Vorstellungen aufzulösen, wenn er die Begriffe der „Verschmelzung" unter dem Einfluß der Aufmerksamkeit und der Reproduktion der Reihen auf die gemachte Beobachtung anwendet, so wird er jedenfalls in seinem Nachdenken über den Kausalzusammenhang der vorliegenden Erscheinungen wesentlich gefördert und damit auch in seinen praktischen Bemühungen unterstützt werden. Die alte Psychologie thut im Grunde nichts, als daß sie sich bei jeder Erscheinung mit dem Satze zur Ruhe begiebt: was ist, das muß auch möglich sein; denn sobald die Seelenvermögen derselben für etwas mehr genommen werden, als bloße in das Objekt verlegte Möglichkeiten dessen, was wirklich erscheint, sobald sie (was weder bei Aristoteles noch bei Wolff in der Theorie liegt, wol aber von jedem Versuch dieselbe anzuwenden fast unzertrennlich ist) nach Analogie körperlicher Organe gedacht werden, ist das Übel noch schlimmer und wir haben nicht nur Gedankenlosigkeit, sondern die ärgsten Misverständnisse und Misgriffe zu erwarten. Der Herbartianer dagegen sieht sich, wenn auch an der Hand einer unrichtigen Theorie, veranlaßt, die Erscheinung in ihre Elemente zu zerlegen; auf das Entstehen des vorliegenden Zustandes aus den einzelnen Momenten sowol des allgemeinen Seelenzustandes als auch der speziellen vorbereitenden Thätigkeit zurückzugehen und es kann der Gründlichkeit dieser seiner Analyse des vorliegenden Wirklichen nur sehr zu statten kommen, daß die letzten Faktoren der Erscheinung als absolut einfache gedacht werden, so daß die Auflösung des gesamten geistigen Inhalts in Vorstellungen und deren Funktionen der beobachtenden Psychologie einen ähnlichen Dienst leistet, wie ihn die Atomistik unbeachtet ihrer Unrichtigkeit*) der Physik und Chemie geleistet hat. So ist

*) Wir denken hierbei zunächst nur an die Unrichtigkeit der früheren, von den Naturforschern selbst total umgebildeten Atomistik; die heutige, welche sich bei den tüchtigsten Forschern selbst nur als eine zur Erklärung der Thatsachen unentbehrliche Vorstellungsweise giebt, ist in dieser Fassung unanfechtbar, zugleich aber unbeschadet der Dienste, welche sie in jedem Zustande leistet, der freiesten Fortbildung anheimgegeben.

es denn auch z. B. ganz gleichgültig (d. h. vom Standpunkt des praktischen Gebrauches gleichgültig), ob es ein „Verschmelzen" der Vorstellungen, wie Herbart sich dasselbe denkt, wirklich giebt oder nicht; wenn dieser Begriff nur dient, eine gewisse Klasse von Erscheinungen vorläufig annähernd ebenso zusammenzufassen, wie sie im ursächlichen Verlauf der Dinge zusammengehören, d. h. nach gleichartigen Faktoren gegebene Vorgänge, während die alte Psychologie sich begnügt, die nicht analysirten Vorgänge nach bloßen Analogieen der äußeren Erscheinung zu klassifizieren. Daß es alsdann bei fortschreitender Erkenntnis Umstände geben wird, welche zur Änderung der theoretischen Grundbegriffe selbst führen müssen, daß also diese Grundbegriffe, wenn sie mit dem Glauben einer metaphysischen Sekte als unveränderlich feststehend behauptet werden, auf einer späteren Stufe der Wissenschaft ebenso nachteilig und hemmend wirken müssen, als sie sich für jetzt nützlich erwiesen haben, liegt in der Natur der Sache.

Kehren wir nun zu Herbarts oben erwähnten Briefen zurück und betrachten wir die mathematischen Partieen derselben, so finden wir, daß sie überall den eigentlichen Gedankengang unterbrechen und in ihren Spezialitäten niemals eine völlig bestimmte psychologische Deutung oder pädagogische Anwendung finden. Herbart selbst ist sich dessen wol bewußt. Er erklärt (§ 28), daß er nur mit einiger Schüchternheit an den Versuch gehe, die pädagogischen Resultate seiner Rechnungen zu beleuchten. In jenen Formeln liege ein Schatz, der an Folgerungen unerschöpflich ist und er traue sich nicht zu, einen ihm selbst noch neuen Gegenstand für die Darstellung völlig in der Gewalt zu haben. Er findet weiterhin selbst (§ 31), daß ihn seine Untersuchungen auf Dinge führen, die der praktisch geübte Erzieher auch ohne mathematische Psychologie weiß; findet aber gerade darin eine Probe der Richtigkeit seiner Rechnungen. Mit dieser Probe ist es nun aber nicht weit her, denn da die Auffassung des Gegebenen in der Psychologie bei weitem nicht die hinlängliche Genauigkeit zuläßt, um auch nur von ferne zu wissen, ob dasselbe mit einer mathematischen Formel genau oder annähernd übereinstimme, oder ob gar nur vage Analogieen vorliegen, so könnte man in allen Fällen Dutzende ganz andrer Formeln aufstellen, und von ihnen mit gleichem Grade der Evidenz ihre Übereinstimmung mit der Wirklichkeit darthun. — Das ganze Verhältnis der Formeln zu ihrer Deutung und Anwendung hat in methodischer Hinsicht eine frappante Ähnlichkeit mit der Deutung eines astrologischen Horoskops auf die (zukünftige oder vergangene) Lebensgeschichte einer Person. Hier haben wir auch auf der einen Seite streng wissenschaftlich (der Form nach) abgeleitete Konstruktionen, die eine Fülle von Beziehungen ergeben, auf der andern dagegen einen ungemein dehnbaren Stoff, der auf alle Fälle passend gemacht werden kann, indem einzelne Momente der Lebensgeschichte bald als Hauptsache, bald als Nebensache betrachtet, bald mehr von ihrer Licht-, bald von der Schattenseite beleuchtet und so oder anders gruppiert werden. Wenn man bedenkt, wie selbst die Regeln der Chiromantie und der (von manchen für solider gehaltenen) Phrenologie denjenigen, welche die betreffenden Künste treiben, große heuristische Dienste leisten und ihre Befähigung zum treffenden praktischen Urteil über Personen und deren Verhältnisse ungemein erhöhen, so wird man leicht annehmen können, daß wir auch dem Detail der mathematischen Psychologie noch einen gewissen (bei Herbart namentlich in den letzten Abschnitten der „Briefe" glücklich hervortretenden) heuristischen Einfluß zuschreiben, der aber freilich dem ungeheuren Apparat nicht entspricht und der anderen, solideren Arten des psychologischen Studiums in gleichem oder höherem Grade eigentümlich ist.

Wie sehr der Pädagoge einer Psychologie bedarf, welche versucht, die psychologischen Erscheinungen, statt sie bloß zu klassifizieren und auf metaphysische Principien ihrer Möglichkeit zurückzuführen, in ihrer Entstehung und ihrem Verlauf zu begreifen, hat der Erfolg bewiesen, welchen neben Herbart eine Zeit lang auch Beneke in pädagogischen Kreisen gehabt hat. Dieser verlangte im Gegensatz zu Herbart eine physische und streng empirische Begründung der Psychologie, kann also in dieser Hinsicht als Vorläufer der weiter unten zu besprechenden „naturwissenschaftlichen Psychologie", wie sie Waitz u. a. neuer-

dings zur Geltung zu bringen suchten, betrachtet werden. Ueberweg bezeichnet Benekes Lehre als einen Versuch, die große Förderung, welche der Herbartianismus dem genetischen Verständnis von Natur und Geist gewährt, ohne die Mängel desselben und mit Beseitigung der Fiktion einer punktuellen Einfachheit der Seele festzuhalten und zu erweitern. Dabei unterliegt jedoch Beneke ganz jener Verkennung der wahren Natur der Empirie, welche den Philosophen, wenn sie eine empirische Wissenschaft machen wollen, so leicht begegnet. Seine sonderbaren „Urvermögen", die vier psychischen Grundprozesse u. s. w. sind denn auch heutzutage ziemlich vergessen; der Hauptgrundsatz aber, daß die Kräfte oder Vermögen der ausgebildeten Seele aus den „Spuren" der früher erregten psychischen Gebilde bestehen, ist nicht ganz spurlos an den psychologischen Vorstellungen weiterer Kreise vorübergegangen. Von Herbart sind dagegen eine ganze Reihe von Begriffen und Anschauungen auch über die Grenzen seines Systems hinausgedrungen: so z. B. die Annahme der „Vorstellungen" als der Elemente aller psychischen Vorgänge, die Lehre von einer „Schwelle des Bewußtseins", vom Sinken und Steigen der Vorstellungen im Bewußtsein, von der Reproduktion, dem Gegensatz und dem Zusammenwirken verschiedener Vorstellungen, die einander heben und unterstützen oder bekämpfen und verdrängen. Eine durchgeführte Lehre von der Ideenassoziation im Sinne der englischen Psychologen würde daher in Deutschland wahrscheinlich sich zum großen Teil Herbartischer Terminologie bedienen müssen, wenn sie auch von ganz andern Voraussetzungen ausginge.

Indem wir nunmehr dazu übergehen, diejenigen Gebiete näher zu betrachten, aus denen sich sowol die Anfänge einer wirklich empirischen Wissenschaft der Psychologie als auch zahlreiche direkt nutzbare Kenntnisse und Methoden zur Erlangung fernerer Einsicht entnehmen lassen, treten wir aus dem engen Rahmen der Schulpsychologie und der psychologischen Lehrthätigkeit der Philosophen heraus und wenden uns denjenigen empirischen Wissenschaften zu, welche durch konsequente Fortbildung ihres eignen Forschungsgebietes genötigt wurden, auch das Gebiet der Psychologie zu berühren. Zunächst bietet sich uns hier die Medizin, welche nicht nur in der Seelenheilkunde, sondern namentlich auch in der Physiologie, speziell der Physiologie der Sinnesorgane und des Nervensystems, manche Probleme zu behandeln hat, bei welchen sich die psychische Seite von der physischen nicht trennen läßt. Bevor wir jedoch hier auf spezielle Punkte eintreten, ist es am Platze, einige Bemerkungen über das Verhältnis des Physischen und des Psychischen in der menschlichen Natur und über die auf diesem Gebiete besonders oft angeregte Frage des Materialismus voranzuschicken. Wir werden uns dabei nicht weit in philosophische Untersuchungen verlieren und uns auf das Notwendigste beschränken, indem wir da, wo die meisten nur einen einzigen Ausweg oder gar keinen sehen, ein freies Feld für eine wahre Unendlichkeit verschiedner Standpunkte nachweisen, die alle sowol den Bedingungen der empirischen Forschung, als auch den Anforderungen des höheren Geisteslebens gerecht werden und deren Schicksal nicht durch subjektives Raisonnement, sondern durch den objektiven Verlauf des großen geistigen Gährungsprozesses unsrer Zeit wird entschieden werden.

Wir haben keine andre Art, die Dinge — im weitesten Sinne des Wortes — zu begreifen, als diejenige nach Kategorieen der Sinnlichkeit und des Verstandes; daher auch auf dem Gebiete der Psychologie selbst das Übersinnliche, wie wir hinlänglich gesehen haben, sinnlich vorgestellt und bildlich veranschaulicht (in Wahrheit erst im Bilde begriffen) wird und diejenigen Theorieen am meisten Erfolg haben, welche, wie abstrakt und übersinnlich auch ihr begrifflicher Ausgangspunkt sein mag, darin ausmünden, die psychischen Vorgänge nach Art sinnlicher Vorgänge aufzufassen und zu erklären. Schon von diesem Standpunkt aus muß es sich ernsthaft fragen, ob nicht die einfachste und erfolgreichste Art der Versinnlichung des Geistigen diejenige ist, welche sich konsequent an das gegebene Sinnliche anschließt, welche den Geist der Natur aus der geistigen Betrachtung der erscheinenden Natur und den Geist des Menschen aus der geistigen Betrachtung des erscheinenden Menschen, d. h. aus seiner lebendigen Leiblichkeit zu verstehen sucht.

Auf der andern Seite ist als ein vollkommen feststehender Punkt zu betrachten, daß dasjenige, was wir für unsern eignen Körper halten*), gleich den Körpern anderer Personen und der gesamten körperlichen Welt „außer uns“ nur ein Produkt unsrer Empfindungen und Vorstellungen ist und daß die Materie, welche wir als Substrat des erscheinenden Körperlichen voraussetzen, auf keinen Fall, selbst wenn sie objektive Existenz hat, einen Bestandteil der uns wirklich und unmittelbar gegebenen Welt bildet, die vielmehr ganz und gar eine Welt unserer Empfindungen und Vorstellungen ist. Giebt es (objektiv und transscendent) Materie, so gehört sie zum Ding an sich, welches wir in keiner Weise direkt erkennen und auf dessen Wesen wir Wahrscheinlichkeitsschlüsse aus dem Gegebenen immer auch nur nach Analogie des Gegebenen, also ohne Sicherheit gegen fundamentale Irrtümer machen können.**) Die Materie des Materialismus aber soll nicht ein Gegenstand der Spekulation, sondern die wahre und einzige Substanz der unmittelbar gegebenen Erscheinungswelt sein, ist sonach samt der auf diesen Begriff gebauten Weltanschauung auf jeden Fall eine Täuschung, unbeschadet des Wertes, welchen die materialistische und atomistische Vorstellungsweise für den Erfolg unserer Forschungen über den Kausalzusammenhang in der Erscheinungswelt haben kann. Gegeben ist uns auf alle Fälle nur Geistiges.

Ein dritter feststehender Punkt ist die einfache Wahrheit, daß keine Art und Weise, sich das Gegebene vorzustellen und zu erklären, direkt in die Natur desselben eingreifen und sie umwandeln kann; auch nicht in die Natur des Geistes. Das höhere Geistesleben, welches man vielfach durch eine materialistische Erklärungsweise gefährdet glaubt, bleibt unverändert dasselbe, ob man es materialistisch oder idealistisch auffasse, und wo der Schein des Gegenteils in der Erfahrung vorliegt, ist der Zusammenhang von Ursache und Wirkung in der Regel der umgekehrte. Ein Geist, in welchem das Ideale erlahmt oder wenig entwickelt ist, wird sich eher als ein anderer die Dinge aus einem platten Mechanismus erklären, oder mit einem Mechanismus, dessen niemand bei der Erklärung der Dinge entraten kann, abschließen und hinter der sinnlichen Erscheinung nichts weiteres suchen. Eine Zeit, in welcher der Sinn der Menschen sich vorwiegend auf Probleme der äußeren Natur und der materiellen Interessen richtet, wird eben deshalb geeignet sein, in gleicher Weise auch das gesamte menschliche Leben aufzufassen, während eine von großen Idealen durchdrungene und begeisterte Zeit auch bei Betrachtung der Probleme des Menschengeistes nicht in der Ergründung des Kausalzusammenhangs (also des Mechanischen) stehen bleiben, sondern den Blick auf die Form und den Stil der inneren Gebilde, auf ihren Wert nach idealem Maßstab, auf ihre sittliche Bedeutung lenken wird. Eine gewisse rückwirkende Kraft der Ideenassoziation, durch welche der Mensch infolge seiner Theorie allmählich auch ein verändertes Wesen annimmt, soll hier allerdings nicht völlig geleugnet werden, allein diese jedenfalls nur indirekte Wirkung kann stets durch die natürliche Fortentwickelung des geistigen Lebens aufgehoben werden, daher es sich in jedem Falle doch noch fragt, wo eigentlich der Fehler steckt.

*) Über diesen höchst wichtigen Punkt, der sich als Konsequenz der Ansichten eines Des Cartes, Leibnitz, Berkeley, Kant, Herbart u. a. von selbst versteht und dennoch nicht von allen Anhängern dieser Philosopheme verstanden wird und der von den Naturforschern gewöhnlich übersehen wird, obwol er sich mit Notwendigkeit aus der Physiologie der Sinnesorgane ergiebt, vgl. meine Gesch. d. Mater. S. 484 ff.

**) Kant rechnete bekanntlich sogar die räumliche und zeitliche Natur der Erscheinungswelt ganz zu der Wirkung unsrer geistigen Organisation und sah das „Ding an sich“ als weder räumlich noch zeitlich an, worüber jedoch auf alle Fälle keine Gewißheit bestehen kann. In seinem Streben, vom Begriff des Dinges an sich alle Zuthaten unserer Sinnlichkeit und unseres Verstandes zu entfernen, übersah Kant jedoch, daß schon die Annahme des „Dinges an sich“, d. h. der ganz unbekannten äußeren Ursache unseres Empfindens und Vorstellens, eine Anwendung der Kategorie der Kausalität ist, daher wir uns hier auf alle Fälle im Kreise bewegen, wir mögen uns die Welt der wahren Objekte der Welt unserer Vorstellungen total unähnlich, oder (wie das z. B. Ueberweg thut) sehr ähnlich denken, oder einen Mittelweg einschlagen.

Ein vierter fester Punkt ist endlich der, daß selbst bei einer konsequent durchgeführten materialistischen Anthropologie die beiden wichtigsten Punkte des großen Rätsels gänzlich unberührt bleiben würden: das Verhältnis der direkt empfundenen Empfindung (der Empfindung als solcher) zu dem äußerlich als Vorgang in der Materie angeschauten Empfindungsprozeß*) und das Verhältnis der Formen und Ideen zu dem Stoff, in welchem sich dieselben ausprägen, oder, was im Grunde der gleiche Gegensatz ist, das Verhältnis des Qualitativen zum Quantitativen.**)

Hält man diese vier Punkte fest, so wird man leicht sehen, daß es sehr angezeigt, ja notwendig sein kann, den ursachlichen Zusammenhang in den Funktionen des belebten und beseelten Menschen auf somatischem Wege so weit als irgend möglich zu verfolgen, jede Einschaltung des Geistes als eines unberechenbaren und unbekannten Faktors in den vorliegenden Erscheinungen so streng als möglich aus der empirischen Forschung fern zu halten, gleichwol aber das Ganze, welches uns diese Forschung giebt, als eine durch die Organisation unseres Geistes bedingte Erscheinungsweise des objektiv angeschauten Geistigen zu betrachten und in unserem unmittelbaren Geistesleben auch den in uns waltenden logischen und sittlichen Ideen und Normen unmittelbar zu folgen, wobei das Ergebnis der anthropologischen Forschung teils schlechthin dienend — als Hilfsmittel zur Verwirklichung unserer Ideen in andern, — teils freilich auch mahnend, warnend, berichtigend und läuternd in unseren Gedankengang eingreifen wird, ohne das eigentliche leitende Princip desselben zu sein.

Ein richtiges Verständnis dieses Satzes ist für den gesamten praktischen Erfolg der Erziehung von fundamentaler Bedeutung, daher wir, obwol noch nicht alles gesagt ist, was zur theoretischen Ergründung dienlich ist, schon gleich hier ein erläuterndes Beispiel einschalten wollen.

Wir nehmen, wie oben S. 538 f., den Fall eines kleinen Kindes, welches üble Laune kund giebt, die mit einem nicht klar im Bewußtsein des Kindes liegenden und daher auch von ihm nicht kund gegebenen physischen Bedürfnis zusammenhängt. Der Fall sei der, daß das Kind einer durch das Wachstum bedingten Vermehrung seiner Nahrung bedarf, infolge dessen etwas vor der Zeit hungrig und erschöpft ist, kraft der Ideenassociation jedoch seine unangenehmen Empfindungen an irgend ein versagtes Begehren, z. B. nach immer neuem Spielwerk, anknüpft. Nun wird die gewöhnliche Ammenweisheit, somatisch und ethisch zugleich fehlend, entweder neues Spielwerk herbeischaffen, oder, wenn das nicht geht, die Aufmerksamkeit des Kindes durch irgend einen Kunstgriff von dem Begehren abzulenken suchen. Ein strenger Erzieher, der aber über den Kausalzusammenhang der vorliegenden Erscheinungen nicht weiter nachdenkt, wird das Kind ermahnen, warnen,

*) Etwas ganz anderes ist natürlich das unten zu erwähnende Verhältnis der Empfindungsgröße zur Größe des äußeren Reizes. Das in Rede stehende Rätsel läge erst dann vor, wenn wir den äußeren Reiz bis ins Gehirn verfolgen, hier einen Mechanismus entdecken könnten, aus welchem sich das Weberſche Gesetz erklärt und wenn wir sogar von einem bestimmten Prozesse im Gehirn sagen könnten: „dies ist die Empfindung"; d. h. der äußerlich angeschaute Empfindungsprozeß, dessen Verhältnis zur Empfindung als solcher ein gleich großes Rätsel bliebe, wie zuvor.

**) Selbstverständlich ist dies Verhältnis nicht erschöpft, wenn irgendwo, wie z. B. bei Tönen, Farben u. s. w. eine konstante Verbindung einer quantitativen mit einer qualitativen Bestimmtheit entdeckt wird. Man denke sich z. B. die Theorie des Schönen auf Grund einer Proportionslehre, wie dies Zeising u. andere versucht haben, vollkommen durchgeführt, alsdann bleibt doch immer das Schöne als solches etwas total Verschiedenes von der Proportion, durch die es verwirklicht ist. Aber selbst, wenn es gelingen sollte, zwischen einer solchen Proportionslehre und der Thätigkeit der Augenmuskeln beim Verfolgen einer schönen Linie einen festen Zusammenhang zu entdecken oder jede Empfindung des Schönen auf ein Zusammenwirken unendlich feiner Empfindungen, beziehungsweise Nervenfunktionen zurückzuführen, so würde der eigentliche Gehalt des Schönen wider in die Form und den Rhythmus der Zusammensetzung und des Verlaufs dieser Empfindungen flüchten und selbst über diesem noch schweben, wie alles Qualitative über der ihm entsprechenden quantitativen Formbestimmtheit.

strafen; er wird dadurch auch seine Fähigkeit der Entsagung und Selbstbeherrschung fördern, gleichzeitig aber auch (vom körperlichen Gedeihen des Kindes abgesehen) einen Keim finstrer Verschlossenheit und Verbitterung in ihm zurücklassen. Ein materialistischer Arzt würde vielleicht sofort „den Grund des Übels" entdecken, das Kind in irgend einer Weise begütigen und ihm dann seine Nahrung reichen lassen, nebst Mahnung, ihm in Zukunft etwas reichlichere Portionen zu geben. Die Unarten des Kindes würden faktisch vermindert, gleichwol aber durch freundliche oder gänzlich gleichgültige Behandlung ungezügelter Begierde ein sittliches Übel gepflegt, dessen Folgen bei anderen Anlässen verstärkt wider hervortreten würden. Statt dessen verlangen wir von einem allseitig gebildeten und über das Verhältnis des Ethischen zum Somatischen in der vorliegenden Erscheinung aufgeklärten Erzieher, daß er den ungezügelten Begierden mit allem Ernst entgegentrete, gleichzeitig für beschleunigte Herbeischaffung der Nahrung sorge, dieselbe aber nicht irgendwie als Begütigung, sondern als einfache Sache der gewöhnlichen Ordnung der Dinge behandle. Knüpfen wir nun an dies Beispiel noch eine weitere Bemerkung! Jeder gute Erzieher wird, namentlich bei kleineren Kindern, nach jeder Strafe den geistigen Rapport mit dem bestraften Kinde sorgfältig im Auge behalten und, ohne dem Recht der Strafe nachträglich etwas zu vergeben, auf Herstellung des vertraulichen Verhältnisses zwischen ihm und dem Kinde hinarbeiten. Bekanntlich geschieht dies am besten in Verbindung mit dem Versuch, auf den Fall, der zur Strafe veranlaßte, verallgemeinernd zurückzukommen und *nach* der Sühne für den einzelnen Fall die bessere Einsicht und den guten Willen in Beziehung auf alle ähnlichen Fälle anzurufen. Das Bedürfnis hierzu muß einem richtig gestimmten und ethisch gebildeten Erzieher auch dann innewohnen, wenn er niemals ernsthaft über die psychologische Seite seines Verkehrs mit den Kindern nachgedacht hat. Es muß aus dem Verlauf der sittlichen Ideen in ihm selbst schon ohne Reflexion über den Zusammenhang von Ursache und Wirkung in den Erscheinungen, mit welchen die Pädagogik zu thun hat, hervorgehen. Wie viele Fehler und Mißgriffe können jedoch dabei vorkommen, wenn er *ausschließlich* seinem eigenen Gefühle folgt, ohne den Verlauf der Gefühle im Kinde zu berücksichtigen! Im obigen Falle z. B. ist es durchaus nicht gleichgültig, ob der betreffende Versuch vor oder nach Verabreichung der Nahrung stattfindet und je nach Umständen (jedoch nur in den selteneren Fällen und wo es auf eine tiefere Wirkung abgesehen ist, das erstere) kann der erstere oder letztere Weg eingeschlagen werden; auf alle Fälle aber sollte dem Erzieher die Thatsache gegenwärtig sein, daß mit der Aufnahme der Nahrung im Moment der gesamte Vorstellungsverlauf ein anderer wird: ein Faktum, das man durch keinerlei Raisonnement gegen den Materialismus beseitigen kann und das der Erzieher wissen muß, ebensogut, wie der Feldherr wissen muß, daß die Leistungen seiner Truppen in einem sehr wesentlichen (wenn auch niemals allein entscheidenden) Zusammenhang mit ihrer Verpflegung stehen.

Hierbei ist es durchaus nicht nötig, daß die Thätigkeit des praktischen Erziehers solche Dinge ängstlich berechne, wodurch nur die ethische Wirkung einer frei aus seinem Innern entspringenden Reaktion der sittlichen Idee gegen das erscheinende Häßliche und Unsittliche gelähmt werden würde. Um so mehr aber muß der Lehrer durch Nachdenken in ruhigen Augenblicken, durch Beobachtung und anthropologisches Studium sein Verständnis von Ursache und Wirkung im Thun und Treiben seiner Zöglinge zu fördern suchen. Die Frucht solcher Studien wird ihn unwillkürlich und ohne lähmende Reflexion im Moment einer rügenden, mahnenden oder anfeuernden und begeisternden Einwirkung auf das Gemüt seines Zöglings die Mittel richtiger wählen lassen und ihm zweckmäßigere Maßregeln zur Unterstützung und Förderung der beabsichtigten Wirkung an die Hand geben.

Hiernach zeigt sich nun auch schon klar, daß die *medizinischen* Studien, wenn sie noch so sehr dazu führen mögen, in der Pädagogik die *somatischen* Einflüsse voranzustellen, in keinem Falle die Ideen selbst, nach welchen sich die ethische Einwirkung des Erziehers auf seinen Zögling richtet, umzustürzen oder zu lähmen vermögen. Ist doch

in Beziehung auf den wichtigsten Punkt dieses ganzen Gebietes, den Anspruch an den freien Willen und das Gefühl der Verantwortlichkeit, alles, was überhaupt etwa noch von Ursachen und Wirkungen in Beziehung auf die willkürlichen Handlungen des Menschen entdeckt werden mag, von vorn herein auf ein anderes Feld verwiesen, sobald mit Kant die Idee der Willensfreiheit als solche direkt aus dem Sittengesetz abgeleitet wird. („Du kannst, denn Du sollst.") Als Idee eines absoluten Könnens (unzertrennlich von der Unbedingtheit des Sittengesetzes) liegt sie unserem praktischen Handeln unverkümmert und unzerstörbar zu Grunde, was auch die Erfahrung auf dem Wege der äußeren Beobachtung über die Gesetze, denen unser Handeln unterworfen ist, lehren möge. Wenn uns nun aber wirklich Erfahrung und Studium lehren, daß wir, empirisch betrachtet, durchschnittlich dem freien Willen viel zu viel zumuten, daß wir ungleich bessere Resultate erzielen, wenn wir das von uns gewünschte Verhalten nach Kräften durch Einrichtungen und Maßregeln fördern, die den Schüler unwillkürlich dahin bringen, wo wir ihn haben wollten, so kann damit ein ungemeiner Fortschritt erzielt werden, ohne daß der Willensfreiheit irgend etwas vergeben wird; denn der Anspruch an das Gewissen, an die vernünftige Selbstbeherrschung wird immer wider seine Stelle finden und je mehr man die sittliche Kraft auf der einen Seite entlastet, desto mehr wird sie auf der andern Seite — bei der Unendlichkeit der Aufgabe — zu thun finden. — Wie viel hat z. B. die ältere Pädagogik gefehlt durch übertriebene Anforderungen an die willkürliche Aufmerksamkeit! Mit der erhöhten Anforderung an die Lehrer, daß er es verstehe, die unwillkürliche Aufmerksamkeit zu benutzen, werden unzählige Schläge erspart und ein guter Lehrer wird gleichwol noch Gelegenheit genug finden, das willkürliche Aufmerken zu üben und dabei auf Stählung der Willenskraft hinzuarbeiten. Die sittliche Forderung als solche bleiben in beiden Fällen gleich absolut, während in beiden Fällen das empirische Können seine bestimmte Grenze hat. Eine zweckmäßigere Berücksichtigung der letzteren hebt die Wirkung der sittlichen Idee nicht auf, sondern stellt sie nur unter günstigere Verhältnisse.

Von diesem Standpunkt aus wird man leicht begreifen, wie es kommen konnte und kommen mußte, daß die Erziehung in der neueren Zeit eine so große Reihe von Erfolgen demjenigen verdankt, was man, in Anwendung eines der Psychiatrie entlehnten Ausdruckes, die „somatische Methode" nennen könnte. Während man in früheren Zeiten stundenlanges Stillsitzen auf schlechten Bänken ohne Lehne in Anspruch nahm, erklärt man das heutzutage aus physiologischen Gründen für Unsinn, man fordert bestimmte Ruhepausen, welche der Bewegung in freier Luft gewidmet sind; man sucht die Schulbänke auf Grund sorgfältiger anatomischer und physiologischer Studien möglichst rationell einzurichten. Man trifft diese und andere Maßregeln zum Teil — vielleicht zum größten Teil — „um des Körpers willen", d. h. zur Verhütung von Schiefheit, Krankheiten u. s. w., wie man besser für Luft und Licht in den Schulräumen zu sorgen anfängt, allein mit allen diesen Wirkungen, denen wir die Beförderung der Leibesübungen, Verbesserung der Kleidung u. s. w. zugesellen können, hat man zu gleicher Zeit einen anderen Ton zwischen Lehrern und Schülern möglich gemacht. Daß dieser Ton in der Übergangszeit vielfach zu weich und tändelnd wurde, läßt sich durchaus nicht leugnen, es ist aber allmählich gelungen, wider größeren Ernst in die Erziehung zu bringen, die Anforderungen an strenge Selbstbeherrschung wider zu steigern und das Geistige und Sittliche wider in seine vollen Rechte einzusetzen, ohne daß man darüber irgend einen jener Fortschritte wider aufgegeben hätte. So kann auch niemand einen verwerflichen Materialismus darin finden, wenn ein Familienvater findet, daß eine gewisse Gereiztheit, Aufregung und Zanksucht unter seinen Kindern zu Anfang der Wintermonate mit der Trockenheit der Luft im Familienzimmer zusammenhängt und wenn er diesem Übelstande abhilft; vorausgesetzt, daß dabei die sittliche Idee, welche unter allen Umständen, auch wenn die Nerven unter einer schädlichen Affektion stehen, Sanftmut, Friedfertigkeit und Verträglichkeit fordert, in ihrem vollen Recht erhalten werde. Die somatische Be-

handlung eines psychischen Übels führt hier, umgekehrt wie im obigen Falle, dann noch gleichzeitig zu einem besseren Schutz der Gesundheit.

Hier ergiebt sich nun freilich klar, daß die Berücksichtigung der somatischen Einflüsse keineswegs eine bloße Sache der erweiterten Einsicht ist, sondern daß das Maß derselben sehr wesentlich durch das Bildungsideal, welches dem Erzieher vorschwebt, bedingt werden wird. Wie wir oben bemerkten, läßt der Nachweis einer durchgreifenden Kausalität auf dem Gebiete des Seelenlebens nicht etwa nur einen einzigen Ausweg für die Freiheit des höheren Geisteslebens offen, sondern unendlich viele, und jeder derselben bedingt wider ein besonderes Maß von Konzessionen an die somatischen Bedingungen des Seelenlebens, allein die Kenntnis der letzteren ist für alle gleich unerläßlich, sobald sie überhaupt zu haben ist, da niemand, auch wenn er sich der besten Absichten bewußt ist, einen blinden Eingriff in das Leben der ihm anvertrauten Zöglinge verantworten kann, wo ihm die Mittel geboten sind, zu sehen. Eine Pädagogik, welche das innere Gemütsleben ihrer Zöglinge gleichsam — so weit die Hand des Erziehers reicht — im Stil der gothischen Dome aufbauen möchte, wird bei gleicher Kenntnis der Seelenlehre mit allen ihren Hilfswissenschaften dem Körper ungleich weniger Konzessionen machen, den glatten Weg der Beseitigung von Hindernissen oft absichtlich bei Seite lassen, das Gemüt gern durch Kämpfe und Krisen zum Siege führen und die im täglichen Leben nur selten erklingenden Saiten des Herzens mit den höchsten und tiefsten Tönen geistiger Erregung ohne zu ängstliche Rücksicht auf das Gedeihen des Körpers wachrufen. Eine Pädagogik, welche statt dessen — um im Bilde zu bleiben — im lichtvollen, heiteren und dabei flacheren Stil moderner Säle und Hallen arbeitet, wird den umgekehrten Weg einschlagen, Krisen und Kämpfe, selbst wenn aus ihnen Sieg und Bereicherung des geistigen Lebens zu hoffen ist, nach Kräften vermeiden und die somatischen Einflüsse erleichternd berücksichtigen, soweit es immer möglich ist, ohne einem unerläßlichen sittlichen Princip ins Gesicht zu schlagen. Was wir hier am Bilde zweier Stilarten gezeigt haben, ist der Natur der Sache nach unendlich vielen Spielarten unterworfen, womit jedoch nicht etwa gesagt sein soll, daß sich der Erzieher, wie etwa der bildende Künstler, seinen Stil ganz nach eigenem Belieben wählen dürfe. Insbesondere sollten alle ernsteren und tieferen Eindrücke in das Gemütsleben notwendig getragen sein von der allgemeinen Sitte und von dem objektiven Leben des großen staatlichen und kirchlichen Gemeinwesens, in welches der Lehrer mit seinem Zöglinge hineingestellt ist. Ohne diesen Rückhalt ist die Wirkung zweifelhaft und die Verantwortlichkeit nicht zu ertragen. Es begreift sich nach diesem leicht, daß sich die Pädagogik in einer Zeit, die manigfach nach neuen Formen und Gestaltungen des objektiven Gesamtlebens ringt, vorwiegend auf die Bahn einer farbloseren, mehr auf Fernhaltung des Schlechten, als auf spezifische Gestaltung hinwirkenden Charakterbildung gedrängt sieht und daher auch dem körperlichen Wolbefinden der Kinder Konzessionen macht, die in Sparta, Rom und im deutschen Mittelalter schwerlich Billigung gefunden hätten. Die spezifische Charakterbildung fällt dabei mehr dem Hause und dem Leben zu. Bei alledem darf man durchaus nicht glauben, daß wir etwa in der Berücksichtigung somatischer Einflüsse auf die geistige Entwickelung der Kinder schon in ein Extrem geraten wären oder ein Maximum erreicht hätten, über welches sich ohne Verweichlichung des Geistes nicht hinausgehen ließe. Ohne Zweifel wird man mit fortschreitender Einsicht noch manchen Punkt entdecken, in welchem die Kinder durch Nichtachtung ihrer körperlichen Bedürfnisse (die der Erwachsene nur zu oft brutal nach sich beurteilt, während sie grundverschieden sind!) gequält und gehemmt werden, ohne daß dabei für die Charakterbildung viel herauskäme.

Eine durchgeführte materialistische Psychologie existiert übrigens nicht, wenn man nicht etwa die Phrenologie als solche will gelten lassen, über deren geringen wissenschaftlichen Wert an anderer Stelle (vgl. d. Art. Phrenologie) gehandelt worden ist. Der Materialismus des Altertums löste die Seele auf in eine Summe der feinsten und beweglichsten Atome, deren Zusammentreffen mit den von den Dingen ausgehenden und das

Abbild derſelben darſtellenden Atome das Erkennen ausmachte. Nach der Erneuerung des antiken Materialismus durch Gaſſendi unterlag der anthropologiſche Teil desſelben ſehr bald einer totalen Umbildung, da mit den Seelenatomen der Alten, die mehr oder weniger mit dem Athem, der Wärme im Blut u. ſ. w. identifiziert wurden, nichts mehr anzufangen war. Nur den Gedanken hielt man feſt, daß die Empfindung eine Art der Bewegung des Stoffes ſein müſſe. So nahm Hobbes eine Übertragung der Bewegungen der Körper auf die Luft, der Luft auf die Sinnesorgane an und glaubte, daß ſich dieſe Bewegung von den Sinnesorganen nach dem Gehirn, von da zum Herzen und vom Herzen wider rückwärts zum Gehirn fortpflanze. Erſt dieſe letzte, rückläufige Bewegung hielt er für die Empfindung. — Inzwiſchen wurde die ſchon im Altertum von Galen richtig erkannte Bedeutung des Gehirns und des Nervenſyſtems von neueren Anatomen, zumal gegen Ende des 17. und in der erſten Hälfte des 18. Jahrhunderts (Willis, cerebri anatome, 1683, Dodart et Surgé 1688; ſpäter Boerhaave, Haller u. a.) genauer erforſcht und damit feſtgeſtellt, daß in dieſen Organen zunächſt der Sitz aller pſychiſchen Funktionen zu ſuchen ſei. Durch La Mettrie wurden die Ergebniſſe dieſer mediziniſchen Forſchungen mit dem epikuriſchen Materialismus verſchmolzen; ſeine ganze Pſychologie beſchränkte ſich jedoch darauf, an einer Anzahl von Beiſpielen und Thatſachen die Abhängigkeit der geiſtigen Funktionen von den körperlichen darzuthun. Die dem Denken als Subſtrat dienende materielle Bewegung dachte man ſich damals unter dem Einfluß der Undulationstheorie der Phyſiker als eine vibrierende Bewegung einzelner Gehirnfaſern und ſtellte ſich meiſt in ſehr plumper Weiſe jede einzelne Faſer als Trägerin einer beſonderen Empfindung oder gar einer Idee vor, die mit der Schwingung der betreffenden Faſer bewußt werde und nach dem Aufhören der Schwingung wider aus dem Bewußtſein verſchwinde. Daneben herrſchte im allgemeinen bei den Medizinern bis in die neueſte Zeit hin durch den Einfluß der Schulpſychologie das Beſtreben, die einzelnen „Geiſtesvermögen“ zu lokaliſieren und z. B. beſondern Hirnteilen die Denkthätigkeit, andern die Gefühle und den Willen zuzuweiſen. Noch jetzt halten zahlreiche Mediziner die vorderen Partieen des großen Gehirns für den Sitz des „Denkvermögens“, das kleine Gehirn für den Sitz der Affekte u. ſ. w., ohne daß dafür irgend etwas ſpräche, als eine lockere und oberflächliche Verbindung vereinzelter Thatſachen*) mit überlieferten, auf ganz anderem Boden gewachſenen Vorurteilen. Erſt durch Rückwirkung ſolcher mediziniſcher Beſtrebungen auf die Schulpſychologie wurde dann in dieſer jene plumpe Vorſtellung von den Seelenvermögen als beſonderen Organen des Geiſtes heimiſch, welche wir oben mehrfach erwähnt haben. Die zähe Verfolgung dieſes Weges zeigt um ſo deutlicher, wie gewaltig die überlieferten Anſchauungen nachwirken, als ſchon in den erſten Anfängen derartiger Unterſuchungen faſt überall einzelne Fälle beobachtet wurden, welche jeder derartigen Lokaliſation ſchroff widerſprachen. Die veränderte Wendung, welche Gall der Lehre von den Gehirnfunktionen geben wollte, war im Grunde nur eine noch ungleich rohere Lokaliſation der Geiſtesvermögen, welcher denn auch die ſonnenklarſten Thatſachen in zahlreichen Punkten unwiderleglich entgegentreten. Immerhin wurde die ſchon vorher ſehr rege gewordene Thätigkeit für Unterſuchung der Gehirn- und Nervenfunktionen ſeit Gall und Spurzheim noch bedeutend vermehrt, ohne daß man, wenigſtens was die Beziehungen der einzelnen Gehirnteile zu den Geiſtesfunktionen anlangt, irgend nennenswerte Reſultate erzielt hätte. Merkwürdigerweiſe blieb man um ſo hartnäckiger dabei, der (die äußere Schicht bildenden) grauen Subſtanz des großen Gehirns die höheren Geiſtesfunktionen zuzuweiſen, je mehr man Thatſachen entdeckte, welche dieſe Anſicht bei vorurteilsfreier Betrachtung ſchwer hätten erſchüttern müſſen. Es giebt faſt keinen Teil der Subſtanz des

*) Mehr Anſpruch auf Beachtung haben diejenigen Theorieen dieſer Art, welche ſich nicht auf vereinzelte pathologiſche Beobachtungen und misdeutete Reſultate von Viviſektionen ſtützen, ſondern auf Unterſuchungen der vergleichenden Anatomie und der Statiſtik von Hirn- und Schädelmeſſungen; doch laufen auch hier entſcheidende Fehler mit unter. Vergl. meine Geſch. d. Material. S. 444—450.

großen Gehirns, der nicht schon degeneriert gefunden wäre, ohne daß man im Leben des betreffenden Individuums Abwesenheit einzelner Geistesvermögen oder Störung besonderer geistiger Funktionen beobachtet hätte und selbst die Lehre von der identischen, daher einander vertretenden Thätigkeit der beiden (rechts- und linksseitigen) Hälften des großen Gehirns reicht nicht aus, alle negativen Instanzen gegen jene Lehre zu beseitigen. Die graue Substanz des großen Hirns ist eine an sich unempfindliche Masse, welche ohne Störung wesentlicher geistiger Funktionen eine bedeutende Beeinträchtigung erleiden kann, verhältnismäßig leicht wider heilt und bei erheblicher Verminderung keine andern regelmäßigen und unfehlbaren Spuren ihrer gestörten Thätigkeit zurückläßt, als Lähmung, dumpfe Bleischwere in den Gliedern und Verzögerung — jedoch nicht Verwirrung — des Denkens und Redens mit schneller Ermüdung*). Alle spezielleren und positiveren Nachweise eines Zusammenhangs zwischen Gehirnthätigkeit und Geistesfunktionen beziehen sich bis jetzt nicht auf die graue Substanz der Großgehirnhemisphären, sondern auf die an der Basis des Gehirns gelegenen Organe, in welchen man, zum Teil erst in den letzten Jahren, mit genügender Sicherheit die Zentralstätten gewisser Funktionen nachgewiesen hat. (So des Tastsinnes an einer Stelle in der Nähe der Seh- und Streifenhügel, der durch Gehör und Stimme — nicht aber durch Mimik, Schrift u. s. w. vermittelten Sprache in der Umgegend der Sylvischen Spalte. Der Entdecker der letzteren Zentralstelle, Meynert, hat gleichzeitig eine Theorie aufgestellt, welche wider das Feld der „Vorstellungen" in die Hirnrinde verlegt. Der empirisch begründete und der rein hypothetische Teil seiner Theorie sind aber leicht zu trennen und der letztere nicht frei von dem Lieblingsfehler der Gehirnforscher.) Der Umstand, welcher die Forscher immer wider dazu treibt, die Rindensubstanz des großen Gehirns zum Sitz der höheren Geistesfunktionen des Denkens, Vorstellens u. s. w. zu machen, ist die unleugbare Thatsache, daß die vergleichende Anatomie sowol wie die Beobachtung bei verschiedenen menschlichen Individuen, Stämmen und Racen uns zeigt, daß die höhere geistige Befähigung im allgemeinen mit einer stärkeren Entwickelung des Gehirns und der Gehirnwindungen (durch deren Vermehrung die Außenfläche und also die Verbreitung der Rindensubstanz erweitert wird) Hand in Hand geht. Dazu kommt der Umstand, daß man in den an der Basis des Gehirns gelegenen Organen zwar Beziehungen genug zur Sinnesthätigkeit, zu den Bewegungsimpulsen u. s. w. entdeckt, aber keine Beziehungen zum Urteilen und Schließen, überhaupt zu den Leistungen, die man den höheren Seelen-

*) Die Hirnanatomen bedienen sich einer spezifischen, von allen Regeln der wissenschaftlichen Induktion stark abweichenden Logik, aus welcher allein das hartnäckige Festhalten der überlieferten Lokalisations-Vorurteile zu erklären ist. Die negative Instanz gilt ihnen gar nichts. Wenn in einer gewissen Prozentzahl von Fällen Zusammentreffen einer Funktionsstörung mit einem örtlichen Leiden konstatiert ist, während in andern Fällen das Zusammentreffen notorisch fehlt, so ist nach der in anderen empirischen Wissenschaften geltenden Logik die Idee eines direkten Kausalzusammenhangs ausgeschlossen, weil, wenn die von örtlichen Leiden betroffene Stelle wirklich der Ursprung der betreffenden Funktion wäre, die Zerstörung derselben in jedem Falle das Aufhören der betreffenden Funktion nach sich ziehen würde, während das Zusammentreffen in einer Anzahl von Fällen höchstens auf einen indirekten Zusammenhang deutet, d. h. auf eine dritte Ursache, von welcher einerseits die betreffende Funktion abhängig ist, während sie andererseits geeignet ist, in zahlreichen Fällen das in Rede stehende Organ mit zu affizieren. Reichlich neun Zehntel aller von Medizinern aufgestellten Theorieen und Erklärungen spezieller Fälle würden nicht vorhanden sein, wenn man für gut gefunden hätte, die einfachsten und unabänderlichsten Regeln der Logik, wie sie in der Physik, der Chemie und auch in anderen Teilen der Physiologie und Pathologie Anwendung finden, auch für das Gehirn gelten zu lassen. Die außerordentliche Feinheit und Schwierigkeit der betreffenden Untersuchungen und die große Möglichkeit des Irrtums entschuldigt das herrschende Verfahren nicht, da man sich leicht überzeugen kann, daß in der That auch die augenfälligsten und unbestrittensten Thatsachen als negative Instanzen gegen eine beliebte Theorie nicht anerkannt werden, so lange noch einige positive Anhaltspunkte da sind, welche — sobald man die Widerlegung ignoriert — die gemachte Annahme hinlänglich zu stützen scheinen.

vermögen zuzuschreiben pflegt. Da nun das beim Menschen so mächtig ausgebildete, ihm augenfällig vor der ganzen Tierwelt den Vorzug verleihende große Gehirn so recht eigentlich für diese Funktionen vakant bleibt, so kehrt man immer und immer wieder zu demselben zurück und vergißt die einfache und durchschlagende Thatsache, daß es keine Stelle der Hemisphären giebt, die nicht schon in durchaus guten und zuverlässigen Beobachtungen erkrankt und selbst zerstört gefunden wurde, ohne daß man irgend ein Fehlen bestimmter Vorstellungen, ein Fehlen einzelner Vermögen oder Störung des richtigen, dem erworbenen Charakter des Individuums entsprechenden Denkens, Fühlens und Wollens wargenommen hätte.

Man kann also auf dem betretenen Wege nicht weiter kommen und wird nicht eher zu größeren Erfolgen der Forschung oder mindestens zu einer klaren und haltbaren Vorstellung über das Verhältnis von Gehirn und Seele gelangen, bis man es aufgegeben hat, eine besondere Stelle für Funktionen zu suchen, welche offenbar nicht *neben* der Thätigkeit der Empfindung und der Bewegungsimpulse ihren besonderen Platz haben, sondern deren ganzes Wesen in einer eigentümlichen und höheren Gesetzen folgenden *Kombination derselben* besteht, und zwar in einer Kombination, in welcher das geistig Einfache von einer unendlichen Manigfaltigkeit gleichzeitiger Thätigkeiten in den verschiedensten Teilen des Gehirns und Nervensystems getragen wird. So hat man z. B. längst bemerkt, daß unser Denken stets ein heimliches Reden ist und man kann sich leicht durch Selbstbeobachtung (mittelst des *äußeren* Sinnes, als zuverlässig!) überzeugen, daß namentlich die Zunge beständig von einzelnen Bewegungsimpulsen affiziert wird, welche den Buchstaben irgend eines gedachten Wortes entsprechen. Hieraus können wir schließen, daß jene Gegend des Gehirns, in welcher nach Meynert das Centralorgan der Lautsprache ist, beim Denken thätig ist. Statt nun den Gedanken gleichsam fertig aus einem anderen Teile des Hirns kommen zu lassen, um hier das Sprachorgan in Bewegung zu setzen, ist es weit einfacher und erspart uns mindestens ein Rätsel, wenn es uns auch das letzte nicht löst, wenn wir die Erregung dieses Gehirnteiles selbst als das physische Substrat des Denkens auffassen. Der gleiche Gedanke wird aber den Taubstummen mittelst der Geberdensprache gedacht, deren Centralherd in irgend einem anderen Gehirnteile zu suchen ist, in welchem *gesehene* Sprachzeichen (wie dies auch beim Lesen und Schreiben geschieht) sich mit den mimischen Bewegungsimpulsen oder den zum Schreiben gehörigen kombinieren. Warum soll nicht ein und derselbe Gedanke in verschiedenen Gehirnteilen gleichzeitig gebildet und auf sehr verschiedene Weise im Stoff der Empfindungen und Bewegungsimpulse ausgedrückt werden, wie ein und dieselbe Melodie von verschiedenen Instrumenten mit sehr verschiedenem Mechanismus, verschiedener Klangfarbe und verschiedener Tonfülle, aber dennoch ihrem Wesen nach als Melodie identisch, widergegeben werden kann? Auch zeigt das gleiche Bild, wie nun Urteilen, Schließen und andere Geistesfunktionen ihrer eigentlichen geistigen Bedeutung nach selbst bei starker Erkrankung und teilweiser Zerstörung des Organs unter Umständen wol erhalten sein können. Ein verstimmtes Klavier giebt keine richtige Melodie mehr, allein wenn statt dessen nur einzelne Saiten gesprungen, der Resonanzboden zerstört, die Mechanik schadhaft geworden, so kann immer noch eine richtige und zum mindesten eine erkennbare Melodie herauskommen. Die Schwierigkeit, daß auf diese Weise der Gedanke, der in unserem Bewußtsein einheitlich ist, im Grunde mehrmals vorhanden ist, darf uns nicht schrecken. Auch eine Melodie — oder sagen wir lieber gleich ein Tongedanke — bleibt gleich einheitlich, ob er von einem einzigen Instrument oder von einem wolgeschulten Orchester gegeben wird. Die Kluft zwischen dem sinnlichen Bild, welches uns diese Vorstellungsweise giebt, und zwischen der inneren Warnehmung eines unmittelbar gedachten Gedankens bleibt gleich unausgefüllt, allein diese Kluft ist noch größer, wenn man sich die einzelnen Vorstellungen je in einer besonderen Hirnzelle isoliert denkt und nun nach der Einheit des Geistes fragt, in welchem alle diese Vorstellungen nach einander bewußt werden. Hier giebt es kein anderes Mittel zu einer gewissen *Anschaulichkeit*

der Einheit der Seele zu gelangen, als die Versetzung derselben in einen mathematischen Punkt, welchem von allen Seiten die physischen Eindrücke zuströmen. Man hat aber dann die Schwierigkeit der Verschmelzung des vielen zum einen nur zurückgeschoben und allem andern noch einen absoluten Widerspruch hinzugefügt, während die Annahme, daß der an sich unräumliche Gedanke im physischen Organismus von einer formal bestimmten, materiell mehr oder minder gleichgültigen Harmonie von Empfindungsvorgängen und Bewegungsimpulsen repräsentirt werde, keinen Widerspruch in sich schließt, sondern nur auf demjenigen Punkte der Anschaulichkeit ermangelt, wo unserem Nachdenken überhaupt — mit Hegel zu reden — das Hören und Sehen vergeht.

Damit wir übrigens unseren pädagogischen Lesern nicht die Freude an hohen Stirnen und wolgewölbten Köpfen verderben, sei nur kurz darauf hingewiesen, daß die oben eingeräumte Bedeutung des großen Gehirns für das höhere Geistesleben ganz wol mit der Ansicht vereinbar ist, daß der eigentliche Ort des Denkens in den reich gegliederten Organen der Basis des Gehirns zu suchen sei. Wir haben jedoch hier nur die Möglichkeit eines solchen Sachverhalts zu zeigen; das Weitere fällt der zukünftigen Forschung anheim.

Je weniger sowol in der Reihe der tierisch organisierten Wesen, als auch in den verschiedenen Zuständen, welche der Mensch durchlaufen kann, das höhere Geistesleben vorhanden oder entwickelt ist, desto deutlicher tritt der Prozeß der Reflexbewegung hervor, welcher jetzt von vielen Physiologen — jedenfalls mit mehr Recht, als die sogenannte einfache Vorstellung — als das wahre Grundelement aller psychischen Thätigkeit betrachtet wird. Ein Reiz steigt durch einen Empfindungsnerven bis zu einem Centralpunkt der Nerventhätigkeit empor und setzt sich hier alsbald in einen Bewegungsimpuls um, welcher im einfachsten Fall eine bloße Zuckung, in zusammengesetzteren schon eine mehr oder weniger zweckmäßige, jedenfalls aber als mechanisch bedingt zu denkende Bewegung hervorruft. Solche Reflexbewegungen sind das Nießen, Blinzeln, Verzerren der Gesichtszüge auf einen unangenehmen Geschmack, Zusammenfahren eines in schmerzhafter Weise berührten Gliedes, Hinwenden des Auges nach einem Lichtschimmer, Schließen des Auges vor unangenehmem Licht u. s. w. — Man macht nun leicht die Bemerkung, daß bei der großen Masse von Reizen, welche beständig auf ein mit mehreren Sinnen begabtes Wesen eindringen, die Impulse zu Reflexbewegungen notwendig sich teils kombinieren, teils einander hemmen und durchkreuzen müssen; auch sieht man leicht ein, daß im Organismus viele Gruppen solcher Reflexbewegungen von vornherein so kombiniert sein können, daß ihre Gesamtwirkung, obwol sie noch ohne Nachdenken zu Stande kommt, schon ziemlich komplizierte Zweckthätigkeiten (wie z. B. das Saugen der neugeborenen Tiere) hervorbringt. Bei alledem wird ein Wesen um so abhängiger von seiner Umgebung bleiben, je mehr es dem unmittelbaren Zusammenfluß der verschiedenen Reize zu kombinierten Reflexthätigkeiten unterworfen bleibt, während zur Herstellung einer gewissen Freiheit vom momentanen Reiz unerläßlich ist, daß ein Teil der Wirkungen, welche durch die Empfindungsnerven in das Centralorgan eingehen, hier nicht sofort zur Auslösung der entsprechenden Bewegungsimpulse verwandt, sondern abgeleitet oder absorbiert werden kann, sowie daß umgekehrt Bewegungsimpulse auch spontan entstehen oder je nach Umständen abgeschwächt oder verstärkt werden können. Die betreffenden Kräfte können aber nicht vernichtet und aus dem Nichts hervorgerufen werden, oder durch einen „influxus physicus“ direkt aus dem Willen als solchem hervorgehn, sondern das die ganze Natur durchdringende Gesetz der Erhaltung der Kraft wird auch im Gehirn des Menschen und der Tiere sein Recht behaupten und die betreffenden Kräfte müssen daher irgendwo aufgenommen und erzeugt werden können. Denkt man sich nun das große Gehirn als den großen Regulator aller einstweilen zu hemmenden oder auf irgend eine Auslösung hin abzugebenden Kräfte, so wird man leicht einsehen, daß die Größe dieses Organes sehr wesentlich mit der Freiheit des betreffenden Wesens von seiner Umgebung zusammenhängen, daß es gewissermaßen als die physische Verwirklichung des Gedankens der Spontaneität und inneren Unabhängigkeit erscheinen und somit recht wol die oberste Stelle im Or-

ganismus einnehmen kann, ob es gleich nicht der Sitz der Vorstellungen ist. Die Erhaltung aller Geistesfunktionen bei partieller Zerstörung der Hemisphären erklärt sich dann leicht und nicht minder der Umstand, daß zwar die Freiheit und das folgerichtige Denken und Handeln eines so verletzten Menschen nicht beeinträchtigt sind, daß er aber von jeder geistigen Anstrengung leichter ermüdet, weil nun ein Teil des Organs die Funktionen versehen muß, denen bis dahin das Ganze diente.

Ungleich mehr Erfolg als die Durchforschung des Gehirns hat bis jetzt die Physiologie der peripherischen Teile des Nervensystems gehabt und auf diesem Gebiete, namentlich aber in der Physiologie der Sinnesorgane sind bisher auch die wertvollsten Beiträge zur Seelenlehre gewonnen worden, welche wir der Medizin überhaupt zu verdanken haben. Wir wollen die wichtigsten derselben hier kurz erwähnen.

Die von Helmholtz bewerkstelligte Messung der Geschwindigkeit, mit welcher sich die Nerventhätigkeit in den Empfindungs- und Bewegungsnerven fortpflanzt, könnte vielleicht trotz ihrer ungemeinen Wichtigkeit als ohne Beziehung zur Psychologie beiseite gestellt werden, wenn sie uns nicht Anlaß gäbe, das überlieferte Vorurteil von der Blitzesschnelle unserer Gedanken in gegründete Zweifel zu ziehen und eine große Zahl unserer willkürlichen Handlungen unter einem neuen Gesichtspunkt zu betrachten. Während sich die Elektricität im Kupferdraht mit einer Geschwindigkeit von 62 000 Meilen in der Sekunde fortpflanzt, kann die Empfindungsleitung in demselben Zeitraum nur $61^1/_2$ Meter zurücklegen, ist also an Geschwindigkeit nicht einmal der Fortpflanzung des Schalls, geschweige denn derjenigen des Lichtes oder der Elektricität zu vergleichen. Man hat allen Grund anzunehmen, daß die Bewegung der Leitung innerhalb des Gehirns eher langsamer als schneller von statten geht und da alles Denken an solche Leitungen geknüpft scheint, so wäre es hiernach mit der Blitzesschnelle des Gedankens vorbei. Wundt will sogar durch direktes Experiment gefunden haben, daß der schnellste Gedanke im Mittel etwa $^1/_8$ Sekunde brauche. Die betreffenden Versuche (vergl. Wundt, Vorlesungen I. S. 38 ff.) sind an Zuverlässigkeit mit denen von Helmholtz nicht zu vergleichen, immerhin aber von Interesse. Wenn jedoch Wundt ferner auch annimmt, daß wir niemals mehr als einen Gedanken gleichzeitig haben können, und daß die anscheinende Gleichzeitigkeit verschiedener Vorstellungen in unserem Geiste nur von einer sehr schnellen Aufeinanderfolge herrühre, so will es scheinen, als lasse sich diese doppelte Einschränkung der Leistungsfähigkeit unseres Denkvermögens denn doch mit den Thatsachen nicht mehr vereinigen. In der That ist der Satz von der Unmöglichkeit, gleichzeitig zwei bewußte Vorstellungen zu haben, nur dann richtig, wenn man einmal zusammengesetzte Vorstellungen mit sehr vielen Teilen als einheitlich gelten läßt und sodann den Satz auf solche Vorstellungen beschränkt, die man mit gesammelter Aufmerksamkeit festhält, also gleichsam unter den Brennpunkt des Bewußtseins bringt. In letzterer Beziehung ist die Thatsache beachtenswert, daß man nach vielfältigen Beobachtungen der Astronomen nicht gleichzeitig, z. B. einen Sterndurchgang hinter dem Fadenkreuz des Fernrohrs sehen und den Schlag eines Sekundenpendels hören kann. Fällt beides der Zeit nach zusammen und ist die Aufmerksamkeit auf den Sterndurchgang gerichtet, so verschwindet der Pendelschlag für das Bewußtsein vollständig, oder, was noch auffallender erscheint, er wird verspätet wargenommen; achtet man auf den Pendelschlag, so scheint der Stern einen Sprung zu machen. Verhielte es sich mit allen Vorstellungen schlechthin ebenso, so müßte es z. B. unmöglich sein, im Moment einer Sekunde ein Bild mit acht verschiedenen Einzelheiten so aufzufassen, daß man dieselben nachher mit geschlossenen Augen zählen könnte. Dies ist aber keineswegs unmöglich; nur das spätere Zählen (wobei man sich lediglich der Erinnerung bedient) nimmt längere Zeit in Anspruch.

Hier mögen denn auch jene merkwürdigen Seelenzustände ihre Erwähnung finden, in welchen man das Gefühl hat, eine ganze Reihe von Thatsachen seines vergangenen Lebens gleichsam räumlich neben einander ausgebreitet, wie mit einem Blick zu überschauen. Einer exakten Beobachtung sind solche Zustände schon deshalb nicht wol zu

unterwerfen, weil die merkwürdigsten derselben uns überraschen und wie ein Traum wider verschwinden. Versucht man willkürlich ein solches Überschauen einer Reihe hervorzurufen, so kann man zwar eine demselben ähnliche Gesamtempfindung in sich hervorrufen, allein es fehlt derselben jene Frische und Anschaulichkeit, wie sie solchen Vorstellungen eigentümlich ist, wenn sie uns unbewußt überraschen, und will man sich nachher von den Einzelnheiten Rechenschaft geben, so findet man deren doch nicht sonderlich viele zusammen. Ebenso ergeht es uns, wenn wir uns das Bild einer bekannten Landschaft, eines Zimmers mit seinem Inhalt u. s. w. im Nu mit allen Einzelnheiten vor die Seele rufen wollen. Wir können das Bewußtsein, daß uns dies gelungen sei, ziemlich leicht durch einen Versuch in uns erzeugen; wollen wir aber nachher diejenigen Einzelnheiten speziell aufzählen, welche uns ganz deutlich vorschwebten, so werden wir nicht so gar viele finden. Ein dunkles Gefühl statt der wirklichen Fülle von Einzelnheiten scheint dann die meisten Stellen des Bildes ausgefüllt zu haben, während wir doch vorher das Gefühl völliger Klarheit hatten. Dies mag daher kommen, daß wir auch bei unmittelbarer Warnehmung der Gegenstände, wo wir stets das Gefühl haben, als sähen wir sie ganz, in Wirklichkeit nur einzelne Punkte deutlich ins Auge fassen, an welche sich die Vorstellung des Ganzen anknüpft. Daher braucht auch das schnellste Auge und der schnellste Geist da, wo es wirklich auf spezielle Auffassung der Einzelnheiten ankommt, eine nicht zu unterschätzende Zeit. Ein Schachspieler mag noch so schnell zu spielen imstande sein; wenn ihm im Nu eine einigermaßen verwickelte Position vor Augen gestellt wird, muß er sich die Zeit nehmen, jede einzelne Figur erst anzusehen, bevor er nur irgend ein Urteil hat. Das Feldherrngenie, welches „im Moment" von einem eben erreichten Hügel herab die Position einer Schlacht durchschaut, existiert nicht und in Wirklichkeit sind in solchen Fällen die ruhigen, fast phlegmatischen Naturen meist am schnellsten orientiert; eben weil sie sich von vorn herein die Zeit nehmen, alles einzelne ordentlich anzusehen. Bei solcher Ruhe kann man in wenigen Sekunden auch nach Wundt schon eine große Menge von Einzelnheiten warnehmen. Die gleiche Schnelligkeit des Phlegmas habe ich sehr häufig schon bei Feuersbrünsten beobachtet, wo, so lange es darauf ankommt sich zu orientieren, stets die Langsamsten am schnellsten am richtigen Fleck sind, während allerdings ein einzelnes hervorragendes Faktum in feurigeren Personen eine schnellere Reaktion hervorruft. „Eile mit Weile!" gilt also auch für das Sehen, Hören und Mitteilen; eine Wahrheit, die nicht ohne pädagogisches Interesse ist.

Erwähnen wir gleich hier, was auch mit manigfachen weiter unten zu berührenden Erscheinungen zusammenhängt, daß der Zeitverlauf in unserem Bewußtsein überhaupt von dem objektiven Zeitverlauf, wie ihn eine wolgeregelte Uhr angiebt, sehr verschieden ist und zwar keineswegs etwa nur infolge der bekannten Wirkungen der Unterhaltung und der Langeweile, sondern auch in sehr elementaren und ohne Zweifel unmittelbar durch unsere geistige Organisation bedingten Erscheinungen. So fand Vierordt (der Zeitsinn, Tübingen 1868), daß wir gewisse (kleinere) Zeitintervalle regelmäßig zu groß, andere (größere) regelmäßig zu klein schätzen. Eine der merkwürdigsten Thatsachen ist aber die, daß sich die Zeitfolge mancher Eindrücke in unserem Bewußtsein geradezu umkehrt. Hierher gehört die beglaubigte Erscheinung, daß der Arzt beim Aderlassen mittelst des Schneppers das Blut hervorquellen sieht, bevor er den Schnepper in die Haut fahren sieht. So soll auch der Schmied die Funken oft vom glühenden Eisen sprühen sehen, bevor nach seinem Bewußtsein der Hammer dasselbe erreicht hat. Mir selbst ist es eine sehr bekannte Erscheinung, daß nach einem plötzlichen Knall sich das Gefühl einstellt, als habe man den Knall einen Augenblick voraus gewußt, gleichsam das Bewußtsein, daß ein Knall stattgefunden, einen Moment früher gehabt, ehe der Schall das Ohr traf. Ein Lehrer, welchem eine Schultafel auf den Kopf fiel, erklärte mir, er habe den Sturz der Tafel einen Augenblick vorher deutlich gewußt, was vermutlich auf die gleiche Umkehrung der Zeitfolge im Bewußtsein zurückzuführen ist. — Bekannt ist die Thatsache, daß ein ausführlicher Traum oft mit einem, anscheinend folgerecht in die Erzählung

verwobenen Schuß endigt, bei welchem man erwacht und welcher in einem wirklichen Sinneseindruck (Fallen eines Gegenſtandes, Knall reißender Möbel u. ſ. w.) ſeine Veranlaſſung hatte. Hier muß die ganze Fülle von Ereigniſſen, welche der Traum als Vorbereitung auf den erfolgenden Schuß voranſchickt, erſt *nach* demſelben im Bewußtſein aufgetaucht ſein und ſich für die Erinnerung im Verlauf weniger Sekunden nicht nur gebildet, ſondern auch in eine natürliche Folge geordnet haben. Hierbei mag erwähnt ſein, daß mir ein berühmter Phyſiologe als ſeine übrigens nicht als Reſultat ſtrenger Forſchung zu betrachtende Meinung mitteilte, er vermute, daß überhaupt die meiſten Träume, an welche wir uns erinnern, erſt im Moment des Erwachens entſtehen, indem der Geiſt eine gleichſam erſtarrte, dem Zuſtand des Gehirns im Moment des Erwachens entſprechende Vorſtellungsgruppe, die alſo an und für ſich gleichzeitig gegeben wäre, in eine Zeitfolge ordne und als Erinnerung auffaſſe, was allerdings die bunte Vereinigung von Widerſprüchen im Traume ſehr gut erklären würde. Perſonen, welche man im Schlafe reden hört und welche ruhig weiter ſchlafen, erinnern ſich in der Regel an dieſe Träume nicht.

Da die Bewegungsleitung vom Gehirn zu den Muskeln nicht ſchneller vor ſich geht, als die Leitung der Empfindung zum Gehirn, ſo mußte die Frage entſtehen, ob dieſe Schnelligkeit auch bei den ſchnellſten Bewegungen, welche der Menſch auszuführen hat, zumal bei einer ſehr ſchnellen Folge komplizierter Bewegungen, wie z. B. bei einem Klavierſpieler, Ballettänzer oder auch beim ſchnellen Sprechen, zur Erklärung der wirklichen Leiſtung ausreiche. Die Berechnung ergiebt auch für die ſchnellſten überhaupt vorkommenden Bewegungen, was den Nervenſtrom vom Gehirn zu den Muskeln betrifft, durchaus keine Schwierigkeit, dagegen iſt allerdings nicht daran zu denken, daß in einem ſolchen Falle die einzelnen Bewegungen im Bewußtſein zuerſt alle gedacht und gewollt würden. Auch iſt nicht zu bezweifeln, daß eine große Zahl der erforderlichen Impulſe zur Muskelkontraktion gleichzeitig abgegeben werden kann, während im Bewußtſein nur die allgemeine Idee der gewollten Bewegung herrſcht. Eine große Anzahl der ſogenannten willkürlichen Bewegungen alſo, welche ihren Impuls vom Centralorgan aus erhalten, wird im einzelnen nicht gewollt und gedacht, ſondern nur im Gedanken an das *Geſamtreſultat* aller einzelnen Bewegungsimpulſe mit umfaßt. Wenn man bedenkt, welche Menge von Muskeln — die alle der Willkür unterworfen ſind — jedesmal in beſtimmter Weiſe mehr oder weniger in Spannung verſetzt und wider nachgelaſſen werden muß, um nur eine gewöhnliche Gangbewegung zuſtande zu bringen, ja um den Körper bei ruhigem aufrechtem Stehen im Gleichgewicht zu halten, ſo wird man leicht ſehen, daß unſere allereinfachſten Verrichtungen ein die Kräfte des einzelnen Individuums weit überſteigendes Studium fordern würden, wenn die einzelnen Bewegungsimpulſe mit Bewußtſein ſo zuſammengeſetzt werden ſollten, daß ſich die gewollte Körperbewegung daraus ergäbe. Da aber auf der andern Seite der Wille auch nicht, wie es dem rohen natürlichen Bewußtſein vorkommt, unmittelbar bewegend in Arme und Beine fährt, ſondern alles nach den genaueſten mathematiſchen Geſetzen durch die Zuſammenwirkung von Knochen und Sehnen, Gelenkflächen und Bändern, Muskeln und Nerven erfolgen muß, ſo iſt ganz klar, daß dieſe Zuſammenordnung der zweckmäßigen Bewegungsimpulſe nach einem ähnlichen Princip, wie die Zuſammenordnung der Reflexbewegungen in den urſprünglichſten inſtinktiven Thätigkeiten durch einen Mechanismus erfolgen muß, zu welchen der Wille, gleichſam wie der Maſchiniſt in die Maſchine, nur an einem einzigen Punkte eingreift. Dieſer Mechanismus unterſcheidet ſich jedoch von dem der Reflexbewegungen dadurch, daß er erſt erworben werden muß, während jener angeboren iſt. Hierbei ergiebt ſich denn leicht aus der Vergleichung des Säuglings mit einem eben geborenen Tiere, daß letzteres für zahlreiche Verrichtungen den Mechanismus der Muskelimpulſe fertig mit auf die Welt bringt, den das neugeborene Kind ſich erſt erwerben muß. Dieſer anſcheinende Nachteil des letzteren entſpricht ſeiner größeren Freiheit und ſeiner Anlage zu einer höheren Entwickelung des Selbſtbewußtſeins. Je mehr ein Tier

während seinem Leben erst erwerben muß, um das Ziel seiner vollen Entfaltung zu erreichen, desto höher steht es auf der Stufe der Wesen; je fertiger es auf die Welt kommt, desto mehr ist alles Reflexbewegung. Wenn man gewisse Fertigkeiten der Wilden gegenüber der anfänglichen Unbehilflichkeit des Kulturmenschen beobachtet, könnte man glauben, auch darin die höhere, mehr dem Bewußtsein, der Erlernung und Übung zuweisende Anlage des letzteren zu erkennen. Bekanntlich können auch Anlagen, in diesem Falle anscheinend negative, erworben sein, d. h. von den Vätern erworben und als Naturanlage weiter vererbt. Daß daneben der Kulturmensch in anderer Beziehung wider positive Anlagen mit auf die Welt bringt, welche beim Wilden mangelhaft entwickelt sind, widerspricht dem gar nicht, denn diese Anlagen sind regelmäßig Anlagen zum Lernen, nicht zur leichten, instinktmäßigen Erlangung von Fertigkeiten. — Der Erzieher wird nicht verkennen, wie dieser Sachverhalt schon durch die hohe Stellung, welche er der Erziehung anweist, von Interesse ist; findet man aber nicht auch im Verkehr mit der Jugend Naturen, welche gewissermaßen ihre höhere Begabung gerade durch ihre natürliche Ungeschicklichkeit verraten? welche alles erst lernen müssen und lernen wollen, was scheinbar glücklicher organisierte Kameraden auf den ersten Schlag heraus haben, welche dafür dann aber auch eine Nachhaltigkeit und Fruchtbarkeit dieses mühsamen und bewußten Erlernens entwickeln, die schließlich alles weit hinter sich läßt?

Ein anderes, für die Pädagogik höchst wichtiges Lernen, das sich uns bei Anlaß der Bewegungsimpulse darbietet, ist die Überwindung der unwillkürlichen Mitbewegungen. Wer kennt nicht jenes ungeschickte Gesichterschneiden bei körperlichen Anstrengungen, welches Seiltänzer und Kunstreiter auf einfachstem Wege durch ihr stereotypes Lächeln zu überwinden suchen? Welcher Turnlehrer hat nicht gegen krampfhaftes Zusammenziehen von Gliedern zu kämpfen, welche während der auszuführenden Bewegung ruhig gestreckt sein sollten? Welcher Tanzlehrer hätte nicht unruhige Bewegungen des Oberkörpers, welcher Fechtlehrer nicht häßliche Manöver des linken Armes bei Anfängern zu tadeln? Auch beim Lesen und Schreiben findet man oft solche Mitbewegungen (beim schnellen Schreiben z. B. eine schiefe Haltung des Kopfes; beim lauten Lesen der Anfänger Keuchen und Blasen u. s. w.). Die Ursache dieser Mitbewegungen wird gewöhnlich darin gesucht, daß der Willensimpuls im Gehirn, welcher durch den Gedanken an die gewollte Bewegung erweckt wird, gleichsam über seine Sphäre hinausgreift, so daß erst ebenfalls durch den bewußten Willen dem dadurch hervorgerufenen Impuls eine Hemmung entgegengesetzt werden muß, bis dann durch Übung eine präzisere Kombination der gewollten Bewegungen zur andern Natur wird. Es mag aber auch die Ideeassociation mitwirken, wie es z. B. wol jedenfalls in den bildsamen und berechtigten Mitbewegungen der Gestikulationen beim Reden der Fall ist. Auch das häßliche Nägelkauen bei angestrengtem Nachdenken oder bei Verlegenheit scheint dem Princip nach hierher zu gehören.

Der erste und allgemeinste Satz der gesamten Physiologie der Sinnesorgane ist zugleich ein Fundamentalsatz der Psychologie, wie der Philosophie überhaupt, der Satz, daß die von uns wargenommenen Qualitäten nicht den Dingen angehören, sondern unserer eigenen Organisation. Der Klang als solcher ist keine Eigenschaft der schwingenden Saite; die Farbe keine Eigenschaft der schwingenden Ätherteilchen; Geruch und Geschmack sind nicht in den Stoffen, welche wir riechen und schmecken, sondern diese Empfindungen entstehen in unserem Organismus, sei es nun, daß man sie nach der Lehre der „spezifischen Energieen" durch den leitenden Nerv entstehen lasse, oder in dem Zentralteile des Gehirns oder endlich erst in der Seele, welcher auch vom Gehirn nur veranlassende Schwingungen oder Bewegungen irgend welcher Art zugeleitet würden. Gehen wir von dem Grundsatz aus, daß das Gesetz der Erhaltung der Kraft auch für das Innere des menschlichen Organismus und für alle in denselben ein- und von ihm ausgehenden Kräfte gelten muß, so werden wir wider auf die Anschauung zurückgeführt, daß das Gehirn weder ganz noch in irgend einem Teile die Seele sein kann, denn das Gesetz der Erhaltung der Kraft fordert, daß überall auch im Gehirn nur quantitativ

bestimmte Kräfte walten; ebenso wenig aber werden wir die Seele von diesen Kräften in äußerlicher und sinnlicher Vorstellungsweise trennen können, denn alsdann entstände immer wider das Problem, daß sich beim Übergang in dieselbe eine meßbare materielle Summe von Bewegungen nicht in andere Bewegungen oder Spannkräfte, sondern in eine einfache Qualität umsetzen müßte, sowie umgekehrt z. B. aus der einfachen Qualität einer empfundenen Farbe oder eines gehörten Klanges eine meßbare Quantität von Bewegungen hervorspringen müßte. Es scheint sowol der Konsequenz der Natur, als auch derjenigen des Geistes besser zu entsprechen, in anderer Weise zu trennen; so nämlich, daß, vom Standpunkt des Geistes aus betrachtet, die gesamte Erscheinung jener materiellen Kräfte, Vibrationen u. s. w. nur das Spiegelbild des wahrhaft Geistigen im endlichen Verstande ist, vom Standpunkt der Empirie aus jedoch die im Geist empfundene Qualität als verbunden erachtet wird mit der Form (Harmonie) gewisser dem Empfindungsakt entsprechender Bewegungen und Spannungen, als deren Sitz wir dann die Centralorgane an der Basis des Gehirns ansehen. Hier möchte nun eingewandt werden, wenn man die Empfindungen als solche sich nur für unseren zerlegenden Verstand repräsentiert denke durch Schwingungszahlen oder irgend eine Harmonie von lebendigen oder Spannkräften, so könnte man ebenso gut das gleiche Princip auch in die Dinge versetzen und annehmen, daß das wahre Wesen der schwingenden Saite auch der Klang sei u. s. w. Man käme dann auf eine ähnliche Ansicht, wie diejenige, mit welcher Czolbe bisher ziemlich allein steht, wonach die ganze Natur von sinnlichen Qualitäten erfüllt wäre, welche, getragen von den ihnen entsprechenden materiellen Bewegungen, in den menschlichen Organismus und schließlich in das Bewußtsein eingehen; allein abgesehen davon, daß wir uns überhaupt die einfachen Qualitäten nicht anders denken können, als in einem geistigen Subjekt, so werden auf alle Fälle die Bewegungsformen beim Übergang von der äußeren Natur in unsere Nerven so total verändert, daß wir keinerlei Grund mehr haben, sie für Repräsentanten der gleichen Qualitäten zu halten, wie derjenigen, welche wir in uns vorfinden. Zuzugeben ist nur, daß die Konsequenz unserer Auffassung fordert, daß auch dem Quantitativen in der äußeren Natur ein übrigens unbekanntes und unerkennbares Qualitatives zu Grunde liege, dessen Spiegelbild in unserem Verstande und dessen einzige faßbare Spur überhaupt jene von uns berechneten Schwingungen materieller Körperchen sind.

Bemerkenswert ist ferner die Thatsache, daß man neuerdings einer bestimmten Beziehung zwischen der Geschwindigkeit der Leitung in den Nerven und dem Verschmelzen gesonderter Warnehmungen in eine einheitliche auf der Spur ist. Preyer (die Grenzen des Empfindungsvermögens und des Willens, Bonn 1868) nimmt an, daß die Bewegungsnerven imstande sind, etwa 30 verschiedene Impulse in der Sekunde in einen Muskel zu senden; werden dieselben häufiger, so tritt statt der besonderen Zuckungen der Tetanus, ein Zustand kontinuirlicher Spannung ein. Nun will Preyer durch eine Reihe von Versuchen gezeigt haben, daß für die Empfindungsnerven eine ähnliche Grenze der Leitungsfähigkeit mit Verschmelzung jenseits derselben bestehe, wie für die Bewegungsnerven. Die einzelnen Stöße auf das Tastorgan verwandeln sich in eine Schmerzempfindung, die einzelnen Schallstöße in einen dauernden Klang, die einzelnen Lichteindrücke in eine andauernde Lichtempfindung. Gestützt auf seine wertvollen, wenn auch noch nicht streng beweisenden Experimente wagt dann Preyer die Annahme, daß die Ganglienzellen im Zentralorgan bei mehr als 30maliger Reizung in einer Sekunde in einen Zustand dauernder Erregung geraten, der „dem Muskeltetanus vergleichbar" ist. „Dieser Tetanus der Ganglienzellen hat stets eine kontinuirliche Empfindung zur Folge; wir dürfen vielleicht sagen, ist die kontinuirliche Empfindung selbst." Hierbei ist nur zu bemerken, daß jener konstante Spannungszustand des Muskels eben doch naturwissenschaftlich betrachtet nur eine Veränderung der Bewegungsform und der Spannungskräfte der Moleküle ist, womit, sofern ein ähnlicher Tetanus „die Empfindung selbst sein" soll, die öfter erwähnte Kluft unausgefüllt bleibt. Trotzdem kann der medizinische Forscher hier insofern Recht haben, als hinter einem solchen „Tetanus" der Zentralganglien nicht

etwa noch eine fernere physikalische Leitung oder Umsetzung der Kräfte auf dem Wege der Empfindung zu suchen, sondern diese hier nachgewiesene wirklich die letzte sein könnte, so daß die weiteren Umsetzungen der Kraft schon nicht mehr der Empfindung, sondern dem, was auf die Empfindung folgt, als physisches Gegenbild entsprechen würden.

Die relative Subjektivität*) der menschlichen Auffassung der Außenwelt spricht sich schon in den äußeren, rein physikalisch wirkenden und der Nerventhätigkeit vorarbeitenden Apparaten der Sinnesorgane aus, welche gleichsam materiell konstruierte Abstraktionsthätigkeit vorstellen und als Sonderapparate der Warnehmung bezeichnet werden können. Schon in der Zahl dieser Apparate und ihrer Beziehung zur Manigfaltigkeit der Vorgänge in der Natur spricht sich die Tendenz der Sonderung aus. Bekannt ist das oft widerholte Beispiel von Dove, welcher annimmt, daß in einem dunkeln Zimmer unbemerkt ein Stab hin und herschwingt und dabei in schnellere und schnellere Bewegung gerät. Erst wenn diese Bewegung eine bestimmte Schnelligkeit erreicht hat, erzeugt sie einen tiefen Ton, welcher dann die ganze Skala der Töne durchläuft und mit dem höchsten, den unser Ohr vernehmen kann, verschwindet. Dann kommt bei zunehmender Schnelligkeit der Vibrationen eine ungeheure Kluft des Schweigens, bis endlich die der Schwingungsgeschwindigkeit entsprechende Wärme sich fühlbar macht; weiterhin folgt das Licht, welches die Skala der Farben vom Rot bis zum Violett durchläuft, um jenseit derselben wider für unsere Warnehmung zu verschwinden, während doch die Schnelligkeit der Vibrationen und die lebende Kraft der auf uns einstürmenden Luft- und Ätherteilchen noch immer zunehmen. Dies Bild dient uns, um zu zeigen, wie aus einer unendlichen Summe von möglichen Bewegungen unsere Sinnesorgane nur bestimmte Gruppen herausgreifen und ihre Wirkung für das Bewußtsein vorbereiten. Wenn auch diese Bewegungen nicht alle gleichmäßig in der Außenwelt wirklich vorhanden sind, so wissen wir doch ganz sicher aus den direkten Wirkungen, daß es deren giebt, wie z. B. die an ihrer chemischen Wirkung noch erkennbaren ultravioletten Strahlen eines für uns nicht leuchtenden Lichtes. Auch giebt es ganze Gebiete von Kräften, wie z. B. Magnetismus und Elektrizität, für deren indirekte Wirkungen auf unseren Organismus uns jeder Sinn versagt ist, die wir nur aus den sie begleitenden Erscheinungen anderer Art (Wärme, Licht, mechanische Leistung u. s. w.) erkennen. — Die gleiche Thätigkeit des Herausgreifens einzelner Seiten der unendlichen Wirklichkeit, welche sich schon in der Zahl und allgemeinen Beschaffenheit unserer Sinnesorgane kund giebt, setzt sich in der speziellen Konstruktion derselben fort. Der Apparat der Schnecke im Ohr ist ganz darauf eingerichtet, durch Zuführung eines gesonderten und in seiner Absonderung verstärkten Tones an das empfindende Nervenende aus der verworrenen Summe aller überhaupt möglichen Schwingungen eine Auswahl zu treffen. Er vermag sogar eine zusammengesetzte Schwingungsform zu zerlegen und die einzelnen, den einfachen Schwingungen entsprechenden Töne gleichzeitig zur Empfindung zu bringen. Der Apparat des Auges ist ganz darauf eingerichtet, die von einem bestimmten Punkt der Außenwelt herrührenden Strahlen wider auf einen bestimmten Punkt der Netzhaut zu konzentrieren; jeder störende, in diesen Plan nicht passende Strahl wird dagegen gedämpft und abgewiesen.

Sehen wir schon in diesen äußeren Einrichtungen den hohen Grad von Subjektivität, welcher unserer Auffassung der Außenwelt eigen ist und der gleichsam ganz dazu angethan ist, aus der allgemeinen Welt, wie sie für sich besteht, eine besondere Welt für den Menschen herauszuschälen und mittelst der Sinnesorgane gleichsam zu schaffen, so steigert sich dies subjektive Element noch bedeutend bei näherer Untersuchung des Einzelnen. Allgemein bekannt sind in dieser Beziehung die Erscheinungen des Kontrastes. Die

*) Wir verstehen darunter einen Grad der Subjektivität, welcher dem einzelnen Individuum und seinen zufälligen Verstimmungen gegenüber noch als objektiv gelten kann, gleichwol aber in Beziehung zu der Außenwelt, wie sie an sich, unabhängig von ihrer Erscheinung in menschlichen Sinnesorganen ist, eine Subjektivität der Gattung bleibt.

Hand, welche in laues Waſſer getaucht wird, empfindet dasſelbe warm, wenn ſie vorher einer kälteren, dagegen kalt, wenn ſie einer wärmeren Temperatur ausgeſetzt war. Neben einer grellen Farbe erſcheint benachbartes Weiß in der Komplementärfarbe. Durch die klaſſiſchen Unterſuchungen von Brücke (Verhandl. der k. öſtr. Akad. der Wiſſenſch. v. 3. Okt. 1850) iſt nachgewieſen worden, daß der Urſprung der „ſubjektiven Farben" in drei verſchiedenen Principien zu ſuchen iſt: Abſtumpfung der Netzhaut für gewiſſe Farben, welche ſtark auf dieſelbe gewirkt haben, ſekundäre Erregungsgegenſtände der Netzhaut und endlich durch die Kontraſtwirkung im engeren Sinne des Wortes, d. h. durch Einwirkung einer Farbe auf unſer Urteil über eine andere. Die an ſich ſehr berechtigte Tendenz der neueren Naturforſchung, die in phyſiſchem Sinne näher liegende Erklärungsweiſe der entfernteren vorzuziehen, hat dazu geführt, daß vorzugsweiſe die beiden erſteren Erklärungsarten — die übrigens auch dazu dienen, die Veränderlichkeit der Erſcheinungswelt durch unſere Organiſation klar zu machen — angebaut wurden, bis Brücke nachwies, daß es auch Fälle giebt, die nicht anders als unter Zuziehung des dritten Princips erklärt werden können. Der ſchlagendſte Fall iſt folgender: Man betrachtet, während von der Seite her rötliches Licht in das Auge fällt, mit dieſem Auge eine weiße Wand (ſo bei Brücke; ein vorgehaltenes Blatt weißen Papieres thut mir, ſelbſt ohne völlige Verdunkelung des Zimmers, dieſelben Dienſte), ſo wird dieſelbe grünlich erſcheinen. Die Netzhaut iſt durch das ſtärkere ſeitwärts einfallende rote Licht gegen die roten Strahlen im Weiß der Wand abgeſtumpft; obwol nun dieſelben durch andere, ſtärkere rote Strahlen im vollen Maß der Abſtumpfung und darüber hinaus erſetzt werden, ſo daß ungeachtet der Abſtumpfung noch ein Übermaß roter Strahlen zur Perzeption kommen ſollte, wird in der weißen Wand als ſolcher ein relativer Mangel roter Strahlen entdeckt und daher dieſelbe als grün beurteilt. Noch ſchlagender iſt folgende Erweiterung dieſes Experimentes: Wenn man das rötlich beſtrahlte Auge plötzlich ſchließt und das vorgehaltene weiße Blatt nun mit dem anderen, bisher gänzlich ruhenden Auge betrachtet, ſo erſcheint dasſelbe in einem ſehr lebhaften rötlichen Licht, welches, wie man ſich leicht überzeugen kann, nicht etwa durch die Lichtquelle, ſondern lediglich durch den Kontraſt gegen die mit dem andern Auge wargenommene grünliche Färbung hervorgerufen wird. Ohne Zweifel hierher gehörig iſt folgende von mir gemachte ſeltſame Beobachtung: Als ich einſt einen ganzen Tag hindurch bis in die Abenddämmerung (bei der Korrektur und Zenſur von Abiturientenaufſätzen) viel mit roter Tinte geſchrieben hatte und alsdann durch einen Zufall unvermutet veranlaßt wurde, einige Worte mit ſchwarzer Tinte zu ſchreiben, erſchienen mir die erſten Striche meiner Feder, etwa 2 bis 3 Buchſtaben, in lebhaftem Grün. Die Erſcheinung war ungemein deutlich, verſchwand aber beim dritten bis vierten Buchſtaben ſpurlos.

Das Muskelgefühl der Augenmuskeln kann in manchen Experimenten einer ſo ſtarken Kontraſtwirkung ausgeſetzt werden, daß man ruhende Körper ſich bewegen*) und mit ſtarren Linien gezeichnete Figuren ſich ſprungweiſe ausdehnen oder zuſammenziehen ſieht. Auf die Wirkung des Muskelgefühls, beſonders der Augenmuskeln, hat Delboeuf (Note sur certaines illusions d'optique, im. Bulletin de l'Acal. royale de Belgique XIX., No. 2) eine Reihe höchſt überraſchender optiſcher Illuſionen zurückgeführt, auf welche zuerſt von Zöllner und beſonders von Kundt (vergl. Poggendorfs Annalen, Bd. CX und CXX) die Aufmerkſamkeit gelenkt hat. Da ſieht man parallele Linien, welche von ſchrägen, zwiſchen den Parallelen in ſpitzem Winkel zuſammenlaufenden Linien gekreuzt werden, mit größter Deutlichkeit nach der Seite der Winkelſpitzen divergieren; man ſieht

*) Es iſt hier natürlich nicht der häufige Fall gemeint, in welchem das Auge im Grunde nur die relative Verſchiebung warnimmt und z. B. die Gegenſtände zu fliehen ſcheinen, weil wir ſelbſt uns bewegen; vielmehr ſolche Fälle, wo das ruhende Auge längere Zeit einen bewegten Gegenſtand fixiert, dann plötzlich auf einen ruhenden hinüberblickt, welcher nun, ungeachtet ſein Verhältnis zum Auge gleich bleibt, eine Bewegung im umgekehrten Sinn der vorher wargenommenen zu machen ſcheint.

schnurgerade Linien in der Mitte eingebogen, wenn sie von einer Anzahl von Bogen in entgegengesetzter Richtung gekreuzt werden u. s. w. Das Auge vermag sich von diesen Illusionen nicht zu befreien, wenn auch das Urteil längst sich durch eine Probe vom wirklichen Sachverhalt überzeugt hat. Und doch ist auch die Funktion des Sehorgans in diesem Falle nichts als, mit Helmholtz zu reden, ein „unbewußter Schluß", dergleichen uns die Lehre von den Sinnesempfindungen eine ganze Reihe vorlegt. So wird z. B. das Bild, welches von der Außenwelt auf unsere Netzhaut fällt, an der Stelle, welche dem „blinden Fleck" der Netzhaut (Eintrittsstelle des Sehnerven) entspricht, stets von der Empfindung ergänzt und zwar nach bestimmten Regeln. Sieht das Auge auf eine gleichmäßig gefärbte Fläche, so wird die Farbe auch an der Stelle erblickt, wo in Folge des blinden Flecks der Netzhaut eine Lücke im Bilde erscheinen sollte; fällt der blinde Fleck mitten auf eine gerade Linie, so wird dieselbe nicht unterbrochen gesehen, sondern vollständig. Nimmt man eine in der Mitte unterbrochene Linie und bringt genau die Unterbrechung auf den blinden Fleck der Netzhaut, so sieht man — weil eben die Lücke nicht wargenommen wird, die Linie ganz vollständig. In diesem Falle liegt der Prozeß des „Schließens" besonders deutlich vor. Das Auge gerät auf einen irrtümlichen Schlußsatz, weil eine Prämisse seines Schlusses — die vorausgesetzte Gleichförmigkeit einer solchen Fläche, die ununterbrochene Folge einer solchen Linie, im gegebenen Falle nicht zutrifft. Das Eigentümliche des Falles ist aber, daß wir an einer Stelle, an welcher das Auge vermöge seiner Konstruktion einfach nichts sieht, dennoch sehen, und zwar nicht nur mittelst einer blassen und unbestimmten Gesichtsvorstellung, sondern in ganz deutlichen, frischen Farben. Man hat die Helmholtzsche Bezeichnung dieses und ähnlicher Vorgänge als eines „unbewußten Schlusses" vielfach anfechten wollen, allein man kommt dabei im glücklichsten Falle nicht über einen Wortstreit hinaus. Ob man annimmt, daß im Centralorgan der Gesichtsempfindungen durch einen „unbewußten Schluß" oder durch irgend eine mechanische Notwendigkeit das Mittelglied — der Einfluß der Umgebung — eliminiert wird, kommt ziemlich auf dasselbe hinaus, denn die Elimination ist das Wesentliche. Derselben liegt die Erfahrung zu Grunde, daß an der blinden Stelle in der Regel nichts Anderes zu suchen ist, als was die Umgebung anzeigt. Nun aber zeigt die Umgebung das obere und untere Stück einer Linie an. Also wird an der blinden Stelle die Ergänzung dieser Linie liegen. Diese Folge von Sätzen kann allerdings nicht unbewußt zum Bewußtsein gebracht werden, wol aber kann der Einfluß der gewöhnlichen Erfahrung — jene Ergänzung eines Bildes aus den beobachteten Punkten — seinen materiellen Ausdruck im Centralorgan gefunden haben; hierzu kommt dann das wirkliche Sehen einer Fläche, Linie u. s. w. als zweites Moment und alsbald ist auch das Produkt beider, die Ausfüllung des blinden Flecks vorhanden. Man könnte den Mechanismus dieser Ausfüllung für einen physisch absolut gegebenen und angeborenen, nicht durch Erfahrung erworbenen halten; allein dem widerspricht die merkwürdige Thatsache, daß man das Auge über sein eigenes Nichtsehen an diesem Punkte gleichsam belehren kann, wie dies auch bei manchen anderen optischen Illusionen*) als Folge besonderer Übung der Fall ist. Wenn man ein in zwei kräftigen Farben ausgeführtes Kreuz, von welchem z. B. der eine Arm rot, der andere blau ist, dergestalt dem Auge vorführt, daß die Kreuzungsstelle auf den blinden Fleck fällt, so ergänzt das Auge, beziehungsweise die Centralstelle der Gefühlsempfindungen, anfangs gewöhnlich — wer weiß nach welchen Rücksichten? — frischweg die eine von beiden Farben. Eine gemischte Farbe sieht man bei diesem Versuche niemals, obwol es uns durchaus nicht überraschen würde, wenn dieselbe sich bei Personen, die auffallend viel mit Farbenmischungen zu thun haben und

*) Hierdurch unterscheiden sich die hierher gehörigen, auf dem Zusammenwirken gewisser psychischer Eindrücke beruhenden Illusionen von jenen rein physisch-optischen Täuschungen, wie Brechung eines in Wasser getauchten Stabes u. s. w. Auch bei diesen ist teilweise eine gewisse Emanzipation möglich, wie z. B. bei der Perspektive, die aber in der Ideenassociation, nicht in der unmittelbaren Warnehmung ihren Grund hat.

bei welchen also gewissermaßen die Vermutung des Auges für etwas derartiges spräche, die Mischfarbe erscheinen würde. Durch öftere Widerholung dieses Experimentes in verschiedenen Lagen und Stellungen des Kreuzes wird dann das Auge unsicher und schließlich entsteht statt des lebhaften Eindruckes einer der beiden Farben nur ein matter, unbestimmter Eindruck und endlich eine Art Bewußtsein des Nichtsehens an dieser Stelle. Niemals dagegen wird man dieselbe etwa schwarz sehen, da das Schwarz für den Physiker einfach die Negation alles Lichtes, physiologisch betrachtet vielmehr eine bestimmte Empfindungsweise des Sehnerven ist; (bildlich könnte man sagen ein Lichthunger, welcher gleich dem Hunger nach Nahrung, nur ohne Schmerzgefühl, eine positive Empfindung ist).

Es kann sich nun hier nicht darum handeln, die große Fülle von Erscheinungen, welche uns über die wahre Natur der sinnlichen Empfindungen aufklären, auch nur aufzuzählen, geschweige denn eingehend zu schildern. Es genügt, an einigen Beispielen zu zeigen, wie fruchtbar dies Feld der Forschung ist. Dasselbe aus der Psychologie zu verweisen und rein der Physiologie zuzuzählen ist unmöglich, denn abgesehen von den Fällen, in welchen es sich ganz offenbar um Funktionen des Urteils handelt, ist auch die Empfindung als ein innerlicher Zustand von jeher als einer der wichtigsten Gegenstände der Psychologie behandelt worden, und zwar in dem Grade, daß ältere Schriftsteller de anima oft fast die ganze Physiologie der Sinnesorgane, so weit sie ihnen bekannt war, in die Psychologie hineinzogen. Wenn wir nun über Ursache und Entstehungsweise der Empfindungen, die doch subjektive Geisteszustände sind, durch Selbstbeobachtung mittelst des inneren Sinnes gar nichts Brauchbares, durch die gewöhnliche äußere Beobachtung dagegen die interessantesten und wichtigsten Thatsachen erfahren, so sollte uns dies nicht etwa veranlassen, eines der wichtigsten Kapitel der Psychologie unwillig beiseite zu werfen, sondern im Gegenteil die übrigen Abschnitte so weit irgend möglich (und es ist in sehr weitem Umfange möglich!) nach derselben Methode zu behandeln. Was die Psychologie als Hilfswissenschaft der Pädagogik betrifft, so gewinnen wir hier allerdings nur wenig Ausbeute für die direkte Anwendung, allein desto mehr grundlegende Kenntnisse, welche bei hinlänglicher Ausdehnung des Studiums notwendig dazu beitragen müssen, unsere Ansichten von den psychischen Funktionen überhaupt zu läutern und uns auch für die Beurteilung solcher Erscheinungen, welche sich zur Zeit noch der streng wissenschaftlichen Behandlung entziehen, während man im Leben mit ihnen unabweisbar zu thun hat, bessere Gesichtspunkte an die Hand zu geben.

Die wichtigste Übertragung dieser Art für Haus und Schule, wie für die praktische Lebensführung überhaupt, ist die Einsicht, daß unser gesamtes Verhältnis zur Außenwelt und zu unserer Umgebung in weit höherem Maße von unseren eigenen Stimmungen und Zuständen abhängt, als wir gewöhnlich meinen, und daß zahllose Irrtümer und Unannehmlichkeiten in einer Verwechslung der hieraus entspringenden subjektiven Eindrücke mit dem objektiven Thatbestande ihren Grund haben. Wir stoßen hier auf Dinge, die auch dem gewöhnlichen Nachdenken nicht völlig entgehen können, die aber aus der Nervenphysiologie (die hier zugleich durch ein großes Material pathologischer Beobachtungen unterstützt wird) ungemein viel Licht erhalten und als Folgen einer unser ganzes geistiges Wesen bedingenden Grundeinrichtung erkannt werden.

Jedermann weiß, daß der Kontrast Eindrücke aller Art bestimmter hervorhebt und bald den Eindruck frischer Fülle, bald störenden Übermaßes hervorzubringen vermag. Ein Genuß ist uns nie willkommener, als nach langer Entbehrung und die Ruhe schmeckt am lieblichsten nach anstrengender Arbeit. Wer aus einem Bergwerk emporsteigt, grüßt das Licht des Tages mit wahrem Entzücken und wer sich vom Krankenlager erhebt und die Rückkehr der Gesundheit und der Kräfte spürt, glaubt sich verjüngt und erfreut sich des ruhigen, normalen Daseins in einer Weise, die ihm früher fremd war — bis der Gang des Alltagslebens das Gefühl wider abstumpft und die Wirkung des erfrischenden Kontrastes absorbiert. Nach tüchtigem Hunger schmeckt die Mahlzeit, nach lebhaftem

Durst der kühle Trunk am besten. Nach dem zerstreuenden Gewühl eines Jahrmarktes umfängt uns stille Waldeinsamkeit doppelt labend und nach langer Einsamkeit erhöht sich der wolthuende Eindruck geselliger Häuslichkeit. Aber auch unangenehme Empfindungen kann der Kontrast hervorrufen. Eine heitere Fröhlichkeit, die wir zu anderen Stunden teilen könnten, erscheint uns leicht übertrieben, wo nicht verletzend frivol, wenn wir ernst und melancholisch oder verdrossen und unlustig gestimmt sind. In einem Augenblick, wo wir uns mit schweren Sorgen tragen, kann uns der harmlose Leichtsinn eines fröhlichen Menschen unausstehlich vorkommen und umgekehrt sind wir geneigt, in der ernsten feierlichen Stimmung eines Mitmenschen nur Grämlichkeit und Pedanterie zu erkennen, wenn unsere eigene Stimmung die entgegengesetzte ist. Wer daher viel mit fremder Stimmung zu verkehren hat, zumal der Lehrer, der es mit Kindern zu thun hat, wird ewig diesen Kontrastwirkungen ausgesetzt sein und oft dadurch irre geführt werden, wenn er nicht durch Selbsterkenntnis und Selbstbeherrschung bis zu einem gewissen Grade zu ersetzen sucht, was die Natur uns nicht gegeben hat: ein objektives Maß unserer eigenen Stimmung und unseres Verhältnisses zur Außenwelt. Nichts fällt den Kindern mehr auf als die „Launen" des Lehrers und diese Launen sind oft nichts weniger als Launen im engeren Sinne des Wortes (Willkür aus bloßer Veränderungssucht), sondern ein Spiegel, der bald nach dieser, bald nach jener Seite ausschlagenden Differenz zwischen der Stimmung der Schulklasse und derjenigen des Lehrers. Auch die Schüler sind natürlich dem gleichen Einfluß unterworfen und zwar bei der natürlichen Lebhaftigkeit des Stimmungswechsels im jugendlichen Gemüt sogar in erhöhtem Maße und obwol sie dem Lehrer gegenüber dadurch im Vorteil sind, daß sie ein gewisses Maß an einander haben und schon eine Art Durchschnittsstimmung zum Ausdruck bringen, so wird doch durch die Macht sympathischer Erregung bei gemeinsamer Unterhaltung, Einwirkung gleichartiger Umstände u. s. w. das Niveau dieser Durchschnittsstimmung ein sehr veränderliches. Hier ist denn natürlich keineswegs zu verlangen, daß der Lehrer die Ausgleichung unter allen Umständen bei sich suche. Er wird oft auf die Stimmung der Klasse eine bewußte Einwirkung üben müssen; dieselbe wird aber jedenfalls maßvoller, richtiger und wolthätiger werden, wenn er sich des Kontrastgesetzes bewußt ist, als wenn er die ganze sich ihm aufdrängende Differenz im Objekt sucht. — Die durch das Studium geschärfte Aufmerksamkeit wird übrigens leicht eine ganze Menge kleinerer Umstände entdecken, die alle hierher gehören und von denen wir nur einige Beispiele anführen wollen. So haben wir nicht alle Tage den gleichen Blick für das Äußere der Schüler, ihre Haltung oder ihre Handschrift. Wir tadeln oft plötzlich, was wir hundertmal haben passieren lassen. Es ist nicht gleichgültig für unser Urteil, ob wir einen mittelmäßigen Schüler unmittelbar nach einem besseren oder nach einem schlechteren aufrufen. Schnelles Lesen nach sehr langsamem macht uns einen stärkeren Eindruck der Geläufigkeit oder der Hast als sonst. Nach einer Unterrichtsstunde, in welcher die Schüler sehr lebhaft angeregt waren, werden wir ihnen leichter langweilig; nach einer Stunde, in welcher sie Langeweile empfanden, freuen sie sich auf eine unterhaltende, die ihnen sonst gleichgültig sein würde. Wenn die willkürliche Aufmerksamkeit ermüdet ist, wirkt eine Unterrichtsweise, welche sich an die unwillkürliche Aufmerksamkeit wendet, erquickend. Nach einer Stunde, in welcher es zerstreut, zerfahren und ungemütlich zugieng, erfreuen sich die Schüler sogar oft an der sonst verhaßten Strenge eines anderen Lehrers, bei welchem wider Ruhe, Sicherheit und Spannung herrscht. Schließlich wollen wir nicht unterlassen zu bemerken, daß es durchaus zu einer guten Erziehung zu gehören scheint, die Kinder frühzeitig und oft bei passenden Gelegenheiten — natürlich ohne weitläufige Erörterung — daran zu erinnern, daß sie ihrer Umgebung Unrecht thun, wenn sie stets unbedacht aus ihrer eigenen Stimmung heraus urteilen. Es gehört dieser Punkt eben zu denjenigen, für welche die Jugend noch kein rechtes Verständnis hat, welche ihr aber gleichwol, als Vorarbeit für die Zukunft, näher gebracht werden müssen. — Dahingestellt bleibe einstweilen, ob nicht die in der Physiologie der Sinnesorgane nachgewiesene auffallende Analogie zwischen den Funktionen der Sinne und

den Urteilen und Schlüssen und der überall nachweisbare Parallelismus abstrakter und unmittelbar sinnlicher Geistesthätigkeiten dazu führen müsse, den letzteren nicht nur um ihrer selbst, sondern auch um der Rückwirkung auf die ersteren willen, in der Erziehung eine größere Berücksichtigung zuzuwenden. Wie es z. B. kaum zweifelhaft ist, daß eine energische, deutliche Aussprache der Worte das Gedächtnis unterstützt, so wäre sehr wol anzunehmen, daß die Übung von Auge und Ohr durch Zeichnen und Musik, die Übung des Tastorgans und Muskelsinns durch feinere Handwerksthätigkeit auch die Fähigkeit zu schnellem und richtigem Urteilen und Schließen in ähnlicher Weise unterstützen würde, wie körperliche Gesundheit und richtige Organisation überhaupt auch die geistigen Funktionen fördert und erleichtert.

Einen sehr bedeutenden weiteren Schritt machte die exakte Empirie in das Gebiet der Seelenlehre mit der Psychophysik, unter welchem Namen Fechner, auf vereinzelten älteren Versuchen und Lehrsätzen fußend, zuerst eine vollständige Theorie des Maßes der psychischen Größen in ihren Grundzügen zu entwickeln suchte. Der Ausgangspunkt dieser Untersuchungen war die Verallgemeinerung des Weberschen Gesetzes, welches die Unabhängigkeit der kleinsten empfindbaren Größenunterschiede vom absoluten Maß der Einheit, in welcher die Vergleichung stattfindet, ausspricht. „Es macht keinen Unterschied," bemerkt E. H. Weber, „ob man Linien vergleicht, die ungefähr 2 Zoll, oder die 1 Zoll lang sind, wenn man erst die eine und dann die andere betrachtet und nicht beide zugleich nebeneinander sehen kann, und doch ist das Stück, um welches die eine Linie die andere überragt, im ersteren Falle noch einmal so groß als im letzteren." Ebenso bei Gewichten. „Es kommt nicht auf die Anzahl der Gramme an, die das (eben spürbare) Übergewicht bilden, sondern darauf, ob das Übergewicht den 30sten oder den 50sten Teil des Gewichtes ausmacht, welches mit einem zweiten Gewichte verglichen wird." Eine ähnliche Beobachtung hatten schon Arago und besonders Steinheil hinsichtlich der eben merklichen Unterschiede der Lichtempfindungen gemacht. Fechner suchte zwei Sterne am Himmel auf, von so ähnlicher Lichtstärke, daß er dieselbe nur eben noch mit Sicherheit unterscheiden konnte. Er betrachtete dann dieselben Sterne durch ein nur ein Drittel des Lichtes durchlassendes graues Glas und die Unterscheidbarkeit blieb unverändert, obwol also die Differenz samt der absoluten Größe der verglichenen Lichtstärken nur noch ein Drittel so groß war als früher. Das gleiche Gesetz war auch schon durch Versuche unter Vierordts Leitung hinsichtlich der eben merklichen Unterschiede der Schallstärke gefunden worden und wurde durch gemeinsame Versuche von Volkmann und Fechner bestätigt. Danach wird der Unterschied zweier nahezu gleich starken Schläge eines Hammers auf eine Metallplatte immer noch als eben merkbarer Unterschied empfunden, wenn man sich auch in eine Entfernung begiebt, bei welcher die absolute Schallstärke beider Schläge und also auch das absolute Maß der Differenz um mehr als das hundertfache verkleinert wird. Alle diese Erscheinungen wurden nun von Fechner einer höchst sorgfältigen Prüfung unterworfen, nach allen Seiten unter Benutzung sinnreicher Methoden so weit als möglich verfolgt und, da sich das Webersche Gesetz allenthalben bewährte, mit Zuhilfenahme einer einfachen mathematischen Betrachtung dem Fundamentalgesetz unterstellt, daß die Größe der Empfindung sich verhält wie der Logarithmus der Größe des Reizes, vorausgesetzt, daß man diejenige Reizgröße als Einheit wählt, bei welcher die zugehörige Empfindung verschwindend wird. Daß es für jede Art von Empfindung eine besondere Größe des Reizes giebt, welche überschritten werden muß, wenn überhaupt eine Empfindung entstehen soll, wurde durch besondere Versuchsreihen ermittelt. Fechner nannte diese zu einer eben merklichen oder annähernd Null gleichen Empfindung erforderliche Stärke des betreffenden Reizes unter Entlehnung eines Herbartschen Ausdruckes „die Schwelle". Da der Logarithmus von 1 allemal gleich 0 ist, so ist also die zur verschwindenden Empfindungsstärke gehörige Reizstärke, z. B. ein Schall, der zu schwach ist, gehört zu werden, der aber so stark ist, daß er bei dem mindesten Zuwachs eben merklich werden müßte, die der Formel zu Grunde liegende Einheit und

die Formel wird, wenn die Reizgröße als ein Vielfaches dieser Einheit verstanden wird, die einfache Gestalt annehmen $\gamma = \log \beta$, wo $\gamma$ die Empfindungsgröße, $\beta$ aber die zugehörige Reizgröße ist.

Über die Thatsache, daß überhaupt unsere Empfindung mit allmählich abnehmendem Reiz nicht auch bis ins Unendliche abnimmt, sondern bei irgend einem Punkte Null wird und wie aus einer Summierung von Unmerklichem Merkliches werden kann („eine Raupe im Walde hört man nicht fressen, wenn aber allgemeiner Raupenfraß im Walde ist, hört man es sehr wol"), macht Fechner folgende interessante Bemerkung: „In der Thatsache der Schwelle liegt von vorn herein etwas Paradoxes. Der Reiz oder Reizunterschied kann bis zu gewissen Grenzen gesteigert werden, ohne gespürt zu werden; von einer gewissen Grenze an wird er gespürt und wird sein Wachstum gespürt. Wie kann das, was im Bewußtsein nichts wirkt, wenn es schwach ist, durch Verstärkung etwas darin zu wirken anfangen? Es scheint, als ob Summation von Nullwirkungen ein Etwas der Wirkung geben könnte. Aber wenn dieses Verhältnis einem Metaphysiker Schwierigkeit machen kann, so hat es aus mathematischem Gesichtspunkte keine Schwierigkeit, und dies möchte darauf deuten, daß der mathematische Gesichtspunkt, nach welchem die Größe der Empfindung als Größe des Reizes (respektive der dadurch ausgelösten inneren Bewegungen) betrachtet werden kann, auch der richtige metaphysische ist. In der That, wenn y eine Funktion von x ist, kann y bei gewissen Werten von x verschwinden, ins Negative oder Imaginäre übergehen, indes es hinreicht, x über diesen Wert hinaus zu vergrößern, um y wider positive Werte erlangen zu sehen." (Psychoph. I. S. 246.)

Als „Parallelgesetz" zum Weberschen Gesetz stellt Fechner folgenden Satz auf: „Wenn sich die Empfindlichkeit für zwei Reize in gleichem Verhältnisse ändert, bleibt sich doch die Empfindung ihres Unterschiedes gleich." Oder anders ausgedrückt: „Wenn zwei Reize beide schwächer oder stärker empfunden werden als früher, so erscheint doch ihr Unterschied noch ebenso groß als vorher für die Empfindung, wenn man beide Reize in demselben Verhältnisse abändern müßte, um die frühere absolute Stärke der Empfindung durch beide zu erhalten." Dieses Gesetz bildet nach Fechner die Brücke von der „äußeren" Psychophysik in die „innere," welche nicht mehr das Verhältnis der Empfindung zum äußeren Reize, sondern dasjenige zur psychophysischen Thätigkeit ins Auge faßt, unter welcher Fechner die der Empfindung entsprechende, ihrer physikalischen Natur nach zur Zeit noch unbekannte materielle Bewegung in den Zentralorganen versteht, welche als Trägerin der Empfindung dient. Er sucht zu zeigen, daß jenes Gesetz logarithmischer Abhängigkeit nicht wol zwischen dem äußeren Reiz und der Bewegung im Nervensystem, der „psychophysischen Thätigkeit", walten könne. Hier müsse man vielmehr, so weit nicht die Ermüdung und Abstumpfung der Organe und sonstige Umstände in Frage kommen, Proportionalität annehmen, so daß der doppelt so starke Reiz auch eine doppelt so starke psychophysische Bewegung hervorrufen würde. Sonach würde das eigentliche Walten des psychophysischen Grundgesetzes weiter innen, im Verhältnis der der Empfindung entsprechenden Bewegung zur Empfindung als solcher, also zu dem eigentlich geistigen Vorgange zu suchen sein. Fechner verspricht sich von diesem Schritt in die „innere Psychophysik" nichts Geringeres, als eine Emanzipation des Gesetzes von Empfindungsreizen überhaupt und eine Anbahnung seiner Anwendbarkeit auf alles psychische Geschehen ohne Unterschied. Diese allgemeine Gültigkeit des Fechnerschen oder Weberschen Gesetzes für alles psychische Geschehen könnte nun aber auch richtig sein, ohne daß die etwas schwach begründete und auf keinen Fall empirisch bewiesene Proportionalität der psychophysischen Bewegung mit dem äußeren Reiz anzunehmen wäre. Diese letztere ist uns sogar sehr unwahrscheinlich, da es sich auf keinem Punkte der Nerventhätigkeit in ihrem Verhältnis zu den Sinnesreizen um eine einfache Übertragung der Kraft handelt, sondern vielmehr überall, schon im Nerven, wie weiterhin im Zentralorgan Entladungen angesammelter und zunächst auf dem Wege der organischen Chemie entstandener Spannkräfte anzunehmen sind; ein Umstand, der für das Gebiet der Bewegungsimpulse und

ihrer Wirkung auf die Muskeln klar bewiesen ist, ohne den aber auch die Funktionen der Empfindung, Warnehmung u. s. w. in ihrem natürlichen Verlauf absolut nicht zu erklären sind. Namentlich würde, wenn nicht auch bei der Empfindung ein Verbrauch von Spannkräften stattfände, die Ermüdung und Abstumpfung, z. B. des Sehnerven mit Beziehung auf bestimmte Farben, und was das Zentralorgan betrifft, die periodische Schlafbedürftigkeit nicht zu erklären sein. Wir wollen nicht behaupten, daß diese Bemerkung mit Fechners Ansicht absolut unvereinbar sei. Fechner will selbst die Proportionalität zwischen Reiz und psychophysischer Thätigkeit nur gelten lassen, „so lange das Organ nicht leidet"; auch anerkennt er, wie sich bei seiner gründlichen Kenntnis der Nervenphysiologie von selbst versteht, daß die Erregung der psychophysischen Thätigkeit nicht nach dem Princip des Stoßes, sondern durch Auslösungen vor sich gehe, deren genauen Gang wir noch nicht kennen. Jedenfalls ist aber auf diese Auslösungen viel zu wenig Gewicht gelegt und vielleicht an einem entscheidenden Punkte das Kind mit dem Bade ausgeschüttet. Aller Wahrscheinlichkeit nach ist der Moment, in welchem „das Organ nicht leidet", sofern man darunter andauernde Gleichheit der Reizbarkeit versteht, ein verschwindend kleiner und das Abklingen der Empfänglichkeit bei gleich bleibendem und andauerndem Reiz ein sehr rasches. Auch hier dürfte noch ein Gesetz zu entdecken sein und erst wenn wir imstande sind, die Abnahme der psychophysischen Thätigkeit bei andauerndem unverändertem Reiz als eine Funktion der Zeit auszudrücken, erst dann dürfte das rechte Licht in die ganze Psychophysik kommen und aus gleichzeitiger Anwendung beider Gesetze manches zu erklären sein, was uns zur Zeit noch ganz rätselhaft oder blos als unerklärtes Faktum bekannt ist.*)

Während der Wert von Fechners Untersuchungen über Schlaf und Wachen, über Aufmerksamkeit, über den Sitz der Seele u. s. w. durch die erwähnte Einseitigkeit stark beeinträchtigt wird, ist dagegen nicht nur seine Durchführung des Weberschen Gesetzes an sich höchst verdienstlich, sondern es ist auch durchaus nicht unwahrscheinlich, daß dieses Gesetz in der That ein psychisches Grundgesetz von der ausgedehntesten Anwendbarkeit ist. Den bedeutungsvollsten Wink in dieser Richtung giebt uns die Identität des Bernoullischen Gesetzes der Abhängigkeit der subjektiven Hoffnung von der mathematischen mit dem von Weber und Fechner nachgewiesenen Empfindungsgesetz. — Der berühmte Mathematiker Daniel Bernoulli entwickelte dies Gesetz, welches er übrigens nicht aus den Thatsachen ableitete, sondern als eine Art von Axiom oder eine höchst wahrscheinliche Hypothese ansah, in einer in den Abhandlungen der Petersburger Akademie 1738 erschienenen Abhandlung unter dem Titel: „Specimen theoriæ novæ de mensura sortis." (Wir entlehnen die Angaben Fechner, Psychoph. I. S. 236 ff.) Der Hauptgedanke ist folgender: „Der wahre Maßstab des Wertes liegt nicht in dem Preise (pretium) eines Gegenstandes, sondern in dem Vorteil, welchen man daraus zieht. Der Preis wird objektiv (ex re ipsa) bestimmt und ist für alle derselbe; der Vorteil aber (emolumentum) richtet sich nach den Verhältnissen des Subjektes. So liegt ohne Zweifel einem Armen weit mehr daran, 1000 Dukaten zu gewinnen, als einem Reichen, obwol der Preis für beide derselbe ist." Weiter folgt dann die bestimmtere Fassung dieses Gedankens in folgendem Satze: „So ist es also sehr wahrscheinlich, daß jeder kleine Gewinn immer einen" (subjektiven) „Vorteil bringt, welcher der Summe der Güter" (die das betreffende Individuum schon vorher besitzt) „umgekehrt proportional ist." Man sieht leicht, daß das Princip dasselbe ist, wie dasjenige, nach welchem wir vermöge des Weberschen Gesetzes den Zuwachs zu einem bereits vorhandenen Empfindungsreiz beurteilen

*) Merkwürdigerweise giebt es ein Buch, in welchem der von Fechner bei Seite gelassene Faktor als Grundlage für ein ganzes anthropologisch-soziales System genommen wurde; freilich ohne die unentbehrliche Grundlage des psychophysischen Experiments mit der bloß axiomatischen Annahme einer mit der Zeit proportionalen Abnahme der Empfänglichkeit. Es ist dies Gossen, Gesetze des menschl. Verkehrs, Braunschw. 1854.

oder nach welchem also die Abhängigkeit der Empfindungsgröße von der Reizgröße bestimmt wird. Bernoulli kommt daher auch auf dieselbe Differentialformel und die durch Integration aus derselben folgende logarithmische Formel, welche Fechner seiner ganzen Psychophysik als Maßformel der Empfindung zu Grunde legt. Das Princip wurde von Laplace gebilligt, welcher statt der nicht ganz stichhaltigen und mit den Definitionen der Nationalökonomie nicht harmonierenden Unterscheidung von Wert (valor) und Vorteil (emolumentum) den Begriff des relativen und absoluten Wertes einführte, wofür wol noch besser subjektiver und objektiver Wert gesagt würde. Der Auktorität von Laplace folgend, nahmen dann auch andere neuere Bearbeiter der Wahrscheinlichkeitsrechnung den Bernoullischen Satz auf, dessen Princip man meist bezeichnete als das der Unterscheidung der „fortune physique“ von der „fortune morale“, oder in seiner damaligen hauptsächlichen, wo nicht einzigen Anwendung: der espérance morale im Gegensatz zur espérance mathématique. Es fiel nämlich den Mathematikern nicht ein, aus diesem, seine Richtigkeit vorausgesetzt, ungemein folgenreichen Princip weitere psychologische Schlüsse zu ziehen oder gar eine vollständige Theorie des Einflusses der äußeren Verhältnisse auf die Empfindungen von Glück oder Unglück darauf zu bauen, sondern sie begnügten sich, dasselbe als Hilfsprincip für die als Beispiel der Wahrscheinlichkeitsrechnung beliebte Theorie des Glücksspiels zu benutzen. Man hatte bemerkt, daß die mathematische Formel, welche die Hoffnung eines Spielers auf Gewinn ausdrückt, durchaus nicht mit der Neigung der Spieler, einen Einsatz zu wagen, zusammenfällt und zwar drängte sich der Beobachtung vor allen Dingen die Thatsache auf, daß der Mensch im Durchschnitt nicht geneigt ist, einen sehr bedeutenden Prozentteil seines Vermögens aufs Spiel zu setzen, selbst wenn die mathematische Wahrscheinlichkeit des Gewinnes sehr verlockend ist; daß dagegen jeder eine Summe, welche im Verhältnis zu seinem Vermögen sehr klein ist, leicht auch bei geringerer Aussicht auf Gewinn aufs Spiel setzt. Dieser Warnehmung gab Bernoulli einen mathematischen Ausdruck und da die Sache unter den Mathematikern blieb, konnte mehr als ein Jahrhundert verlaufen, bis die allgemeinere Bedeutung dieser Formel ans Licht gezogen wurde.

Wenn man von einer Theorie des empfundenen Glückes redet, so kann man natürlich nicht umhin, vor allen Dingen die Thatsache anzuerkennen, daß es ein Glück giebt, welches, von äußeren Lebensverhältnissen unabhängig, im inneren Frieden des Herzens seinen unerschütterlichen Grund hat und daß dies Glück mehr wert ist, als alle irdischen Güter. Dagegen steht aber auf der andern Seite die unabweisbare Wahrheit, daß dieser innere Frieden nur von wenigen in seiner vollen siegreichen Kraft erlangt wird und daß selbst diese dadurch gegen den Einfluß äußerer Glücksgüter nur relativ gleichgültiger, nicht aber gänzlich abgestumpft und unempfindlich werden. Die Mehrzahl derjenigen, welchen dieser innere Frieden überhaupt bekannt wird (und diese machen noch nicht die Mehrzahl der Menschen aus!) erfassen ihn mehr als Idee, denn als wirklichen bleibenden Besitz, schwingen sich in ahnungsvollen Momenten erregter Glaubenskraft zu ihm empor, nehmen aber nur schwache Rückwirkungen davon mit sich zurück ins tägliche Leben. Wie das Christentum mit seiner schroffen Negation des Wertes aller irdischen Güter gegenüber den himmlischen dennoch weder das Trachten nach den ersteren beseitigt hat, noch die Aufgabe der Wissenschaft, die Naturgesetze dieses Trachtens und Strebens in der Nationalökonomie zu begreifen, so kann sich auch die Psychologie durch die Idee jenes absoluten Glückes im inneren Frieden der Seele nicht abhalten lassen, die Theorie der Glücksempfindungen in ihrer Abhängigkeit von dem, was das Glück der Mehrzahl ausmacht und was auch für die eines höheren Glückes Fähigen eine gewisse Bedeutung behält, wo irgend möglich auf Grundlage einfacher, der Natur der Dinge entsprechender Annahmen aufzubauen. Die absichtliche Fernhaltung aller Berücksichtigung höherer Ideen und ihrer Einflüsse ist dabei durchaus korrekt, denn sie sagt nicht, daß diese Ideen und Einflüsse nicht existieren, sondern nur, daß von ihnen abstrahiert wird. Der Zweck einer solchen Abstraktion ist aber ganz einfach der, Ursachen und Wirkungen zunächst unter bestimmten,

nur eine Seite der Wirklichkeit ins Auge fassenden Voraussetzungen kennen zu lernen, um das Resultat dieser Forschung dann als Beitrag zu einer vollkommeneren und allseitigeren Erkenntnis des Ganzen herbeizubringen. Diese Abstraktion, auf welche, wie wir gesehen haben, schon die uns auf die Welt mitgegebene Bildung unserer Sinnesorgane hinweist, ist der unerläßliche Lebensnerv aller Wissenschaft und daß dabei von unten angefangen wird, ist der natürliche und allein zweckmäßige Verlauf der Sache.

Übrigens wird auch auf dem engeren Gebiete der von den äußeren Glücksgütern bedingten Glücksempfindungen das Gesetz des logarithmischen Zusammenhanges, dessen Berechtigung uns übrigens unzweifelhaft scheint, nicht alles sagen. Es wird zusammenwirken mit jenem auf dies Gebiet ebenfalls übertragbaren, oben erwähnten Gesetz des allmähligen Abklingens der Empfänglichkeit, dessen mathematische Form zur Zeit noch nicht ermittelt ist. Ohne Zweifel ist das Glück, welches wir über äußere Güter empfinden, im Moment ihrer Erlangung am höchsten und wenn je eine spätere Steigerung eintritt, so ruht dies darauf, daß nicht die ursprüngliche Empfindung lebhafter wird, sondern daß sich ihr stets neue und frische Glücksempfindungen hinzugesellen, indem an dem betreffenden Gut stets neue angenehme Seiten entdeckt werden und neue Freuden des Geistes und Gemüts mit der Idee desselben verschmelzen. — Daß auch das Kontrastgesetz auf diesem Gebiet seine Anwendung findet, unterliegt keinem Zweifel. Hat doch Dr. Piderit den Versuch gemacht, in einem geistvollen Vortrag (Theorie des Glücks, Leipz. und Heidelb. 1867) das Kontrastgesetz zur ausschließlichen Grundlage der Theorie des Glücks zu erheben, was ihn zu der paradoxen und ohne Zweifel viel zu weit gehenden Annahme führt, daß das Glück aller Menschen im großen Ganzen gleich groß sei, weil der Grad des Entzückens, mit welchem jedes Gut genossen wird, dem Grade der vorausgegangenen Entbehrung entspreche, während fortgesetzter Genuß mit der Begierde auch die Freude töte und zuletzt den schrecklichsten Überdruß herbeiführe. Ohne Zweifel sind die hier bezeichneten Wirkungen des Wechsels von Genuß und Anstrengung und der einseitigen Dauer des Genusses, von der Übertreibung abgesehen, die uns das trügerische Bild einer Ausgleichung aller irdischen Schicksale vor Augen stellt, wol in der Natur der Dinge begründet. Ungleich richtigeres Licht fällt aber auf das Jagen und Rennen der Menschen nach irdischem Glück, wenn wir den Lehrsatz von der logarithmischen Abhängigkeit der subjektiven Befriedigung vom Zuströmen der Güter unserer Betrachtung zu Grunde legen. Die Unersättlichkeit der menschlichen Habgier findet eine überraschende Erklärung in diesem Grundgesetz, welches zwar eine beständige Fortdauer der Freude am Zuwachs der Güter zuläßt, aber nur unter der einen Bedingung, daß der neue Zuwachs stets größer sei als der frühere, da der Divisor des subjektiven Glücks, die Summe der bereits vorhandenen Güter, beständig anwächst. Wollte man das Sprichwort: „Je mehr er hat, je mehr er will," in die Sprache des Mathematikers übersetzen, so würde es genau die Bernoullische Formel ergeben, denn es besagt in der That, daß die Befriedigung, die der Mensch über einen Erwerb empfindet, stets umgekehrt proportional ist demjenigen, was er bereits erworben hat, und daß also, um beim Wachsen der Güter stets gleiche Befriedigung über den Erwerb zu erhalten, der Zuwachs proportional mit dem schon Erworbenen sich beständig steigern müßte. Da es nun aber keinem Menschen möglich ist, sich eine solche stetige Steigerung seiner Glücksgüter und Genüsse zu verschaffen, so springen hier zwei Wahrheiten mit einem Schlage hervor: einmal, daß der Stachel der Begierde im Trachten nach irdischen Gütern den diesem Impuls überlassenen Menschen mit unerbittlicher Macht immer weiter und weiter treibt, und sodann, daß niemand, selbst wenn er alle andern Bedürfnisse seines Gemütes zur Ruhe verweisen könnte, im Streben nach Erwerb, selbst beim relativ besten Erfolg, seine dauernde Befriedigung finden kann.

Ist nicht aber in diesem Bild der Gang jedes einseitigen irdischen Strebens überhaupt vorgezeichnet? Folgen nicht Ehrgeiz und Eroberungssucht, sinnliche Genußsucht und prunkende Eitelkeit denselben Bahnen? Und wird nicht jeder, der sich einem solchen Streben zügellos hingiebt, einen immer größeren Teil seiner Kräfte auf dieses Streben

konzentrieren müssen, so daß sein ganzes Wesen von dieser Krankheit des Gemütes, wenn kein Gegengewicht anderswoher gewonnen wird, mehr und mehr absorbiert und zersetzt wird? Wo hätten wir ein furchtbareres Bild des Entwickelungsganges aller Leidenschaften als in dieser stummen und doch so viel sagenden Formel? Wir unterlassen es, hier auszuführen, wie es auch ohne Herbeiziehung neuer Principien in der Natur der Sache liegt, daß die Erwerbung wissenschaftlicher Einsicht, bei welcher mit jedem neuen Fortschritt auch der kleinste Umstand durch seine Beziehungen zum Ganzen neue Bedeutung gewinnt, schon allein aus diesem Grunde eine höhere und dauernde Befriedigung gewähren kann; wie das Ringen nach dem Vollendeten in der Kunst und der echte Genuß ihrer Schöpfungen, vor allem aber das Streben nach sittlicher Vollkommenheit hoch über die traurigen Konsequenzen jenes Naturgesetzes erhaben sind; wie diese edleren Bestrebungen zugleich das Glück aller fördern, während die niederen Begierden, je mächtiger sie anwachsen, desto mehr auf Kosten anderer und der Gesamtheit ihre Befriedigung suchen; wie endlich im gewöhnlichen gesunden Lebenslauf ein gewisses Gleichgewicht verschiedenartiger Bestrebungen schon die schlimmsten Ausartungen verhütet und den natürlichen Menschen seinen Lebenslauf unter beständigem Wechsel von Verstimmung und Befriedigung zurücklegen läßt. Alles dies wird sich, wenn auch die exakten Beweise hier noch fern liegen, jedem aufdrängen, der die angedeuteten Fäden in unbefangenem Nachdenken weiter verfolgt, und um so eher wird man geneigt sein, das von Fechner geltend gemachte wissenschaftliche Princip, welches vom gesunden Menschenverstand, wie von den Spekulationen eminenter Mathematiker längst antizipiert war, versuchsweise anzunehmen. Im schlimmsten Falle hat man an demselben immer noch — wie wir es als einen Vorzug der mathematischen Psychologie Herbarts bereitwillig anerkannt haben, einen heuristisch wertvollen Faden der Beobachtung, die sonst gar zu leicht an der Oberfläche der Dinge einhergleitet.

Pädagogische Anwendungen des psychophysischen Fundamentalsatzes bieten sich bei einigem Nachdenken in großer Zahl; wir wollen uns jedoch mit einigen nahe liegenden und die alltäglichste Praxis betreffenden Andeutungen begnügen. In der häuslichen Erziehung sehen wir an der Hand dieses Princips erst klar, wie töricht es ist, Kinder schon früh mit Genüssen und Geschenken zu überladen; wie weise dagegen, das Gemüt durch Gewöhnung an Zufriedenheit mit wenigem elastisch und empfänglich für jede, wenn auch kleine außergewöhnliche Gabe zu erhalten. Reiche Eltern glauben ihre Kinder zu beglücken, wenn sie ihnen die prachtvollsten und kostbarsten Geschenke geben, und sehen nicht, daß sie mit jeder neuen Gabe nur den innern Maßstab vergrößern, mit dem die Kinder alles messen, was sich ihnen darbietet. Aber auch in der ärmsten Hütte kann gegen das Naturgesetz des psychischen Maßes gesündigt werden durch Überhäufung der Kinder mit Lob und Zärtlichkeiten, die für den Fall, wo dergleichen wirklich an der Stelle wäre, keine Steigerung mehr zulassen, wie durch beständiges Schelten und Tadeln, welches die Empfindung für Mittel gleicher Art abstumpft und zur Härte und Grausamkeit treibt, wenn eine Steigerung der gewöhnlichen Mittel Bedürfnis wird. Der Wert eines mäßigen, ruhigen Mitteltons wird hier erst recht klar, da man sieht, daß die Empfänglichkeit sich nicht nach der absoluten Größe irgend einer Steigerung richtet, sondern nach dem Verhältnis derselben zum Gewöhnlichen. Zweidrittel aller Last und Schwierigkeit der Erziehung kann durch Selbsterziehung der Erzieher ersetzt werden. Eltern und Lehrer, welche sich nicht durch jede Aufwallung hinreißen lassen, mit aller Gewalt einzugreifen, sondern die Kinder gewöhnen, auf mäßige und leichte Zeichen des Misfallens zu achten, um schwerere zu vermeiden, gewinnen einen ungemeinen Vorrat an Wirkungsmitteln, welche für denjenigen verloren gehen, der gleich mit vollen Segeln dreinzufahren gewohnt ist. Hierauf beruht das Geheimnis jener Lehrer, welche in der Schule durch leises Reden, gemessene ruhige Bewegung und einen gedämpften Ton des gewöhnlichen Unterrichts eine unglaubliche Gewalt der Disziplin zu erlangen wissen: ein Mittel, das freilich nur dann verfängt, wenn es mit großer innerer Spannung, Sammlung und Aufmerksamkeit ver-

bunden ist und den Kindern beständig die im Hintergrunde waltende Strenge fühlbar erhält. Wir wollen ein solches Verfahren damit keineswegs unbedingt gelobt haben; heitere Unbefangenheit mit Überlegung und Selbstbeherrschung verbunden wird aus anderweitigen Gründen im allgemeinen eine günstigere Wirkung auf die Jugend ausüben. Es handelt sich hier nur um den Nachweis der psychologischen Grundlage eines bestimmten pädagogischen Verfahrens.

Als eine der wichtigsten Quellen der empirischen Psychologie dürfen wir schließlich noch die Statistik nicht unerwähnt lassen, und zwar die Statistik im weitesten Sinne des Wortes, nicht etwa nur die „Moralstatistik", über deren Wert für die Psychologie bisher am meisten gestritten wurde. Vor allen Dingen ist hier die Statistik als Methode zu erwähnen, in jenem, von einsichtigen Männern der Wissenschaft mehr und mehr erkannten und ausgebildeten Charakter einer numerisch exakten Behandlung alles dessen, was sich überhaupt durch äußere Beobachtung zusammengehöriger und nach einer bestimmten Richtung gleichartiger Fälle feststellen läßt. In dieser, vom ursprünglichen Gebrauch des Wortes, wonach es eine Darstellung des thatsächlichen Zustandes der Staaten sein sollte, ganz abgelösten, lediglich auf der geschichtlichen Entwickelung der Wissenschaft, zumal in den letzten Jahrzehnten beruhenden Bedeutung hat die Statistik schon einen nicht unbedeutenden Anteil an den Ergebnissen der Psychophysik, die zum großen Teil auf statistischer Behandlung der einzelnen Beobachtungen mittelst der „Methode der richtigen und falschen Fälle" beruhen. In der That ist auch die Statistik zu dem, was sie in methodischer Beziehung gegenwärtig ist, erst durch die Bemühungen der Männer der exakten Wissenschaft geworden, welche sich leicht überzeugen mußten, daß nicht durch bloßes Aufzählen, wol aber durch streng methodische Behandlung gegebener Zahlengruppen die Forschung einer großen Anzahl von Problemen beikommen könne, in welchen die Reduktion des zusammengesetzten Faktums durch das Experiment der Natur der Sache noch nicht möglich ist oder wo auch dem Ergebnis des Experimentes noch so viele, dem Faktor, auf welchen man fahndet, fremdartige und zufällige Einflüsse anhaften, daß man einzig durch eine Elimination derselben mittelst des Gesetzes der großen Zahlen, Bestimmung der Fehlergrenze aus den vorliegenden Schwankungen u. s. w. zum Ziele gelangen kann. So hat man, um nur ein einziges Beispiel zu erwähnen, aus der Zusammenstellung einer großen Zahl von meteorologischen Beobachtungen und Vergleichung der nach verschiedenen Gesichtspunkten geordneten arithmetischen Mittel zu völlig scharfer Bestimmung von Erscheinungen, wie die tägliche Schwankung des Luftdrucks u. a. gelangen können, welche aus einzelnen Beobachtungen nie und nirgend zu entnehmen sind, da uns dieselben stets nur Ergebnisse des Zusammenwirkens sehr verschiedenartiger Faktoren sind, die man durch kein anderes Mittel sondern kann, als durch eine Gruppierung der Beobachtungen nach einer solchen Einteilung, bei welcher der eine, gesuchte Faktor als stetig erscheint, alle übrigen aber als veränderlich und daher einander in hinlänglich großen Zahlen aufhebend. In gleicher Weise können nun aber die Handlungen und Zustände des Menschen mit Beziehung auf ihre inneren und äußeren Gründe so zusammengestellt und gruppiert werden, daß man je einen bestimmten Faktor derselben erkennt und durch statistische Elimination der relativ zufälligen Einflüsse zur Anschauung bringt. Der Tendenz nach verfährt also die statistische Psychologie genau umgekehrt, wie Wallenstein, wenn er äußert: „Hab ich des Menschen Kern erst untersucht, so weiß ich auch sein Wollen und sein Handeln." „Des Menschen Kern," sein inneres Wesen, ist das Gesuchte, der Zweck der der Wissenschaft; die Handlungen sind das Gegebene. Sie liegen dem Auge des Beobachters klar vor und von hier kann ihn der Kausalzusammenhang rückwärts leiten zu den Quellen dieser Handlungen, während jeder Versuch, den Kern des Menschen direkt zu ermitteln, notwendig zu Irrtum und Selbsttäuschung führt, schlage man nun den Weg der metaphysischen Spekulation oder der sogenannten „Selbstbeobachtung mittelst des inneren Sinnes" ein, oder den der Astrologie. Ist doch auch in der bisherigen Geschichte der Psychologie (wie Maudsley in seiner Physiologie und Pathologie der Seele sehr

richtig bemerkt hat) alles, was wir wirklich wissen (es ist eben noch nicht sehr viel) der äußeren Beobachtung zu verdanken, deren Resultate von den Psychologen mit ihren Systemen verschmolzen wurden und den bleibenden Gehalt in den stets wechselnden und immer wider vom Boden auf neu gebauten Theorieen ausmachten; und zwar gilt dies nicht etwa nur von den mehr an der Peripherie des Psychischen liegenden Erscheinungen, sondern auch von den inneren Gebieten. Alles z. B., was wir von der Ideenassoziation, von der Natur und dem Verlauf der Affekte und Leidenschaften, von den geistigen Eigentümlichkeiten der Geschlechter und Altersstufen, von Geisteskrankheiten u. s. w. wissen, ist der äußeren Beobachtung entnommen. Wenn daher die Psychologen auch jetzt, wo es auf dem ganzen Gebiete zu treiben und zu sprossen anfängt, bei der alten Methode verharren, so wird die unausweichliche Folge sein, daß die Psychologie als Wissenschaft außerhalb ihrer Kreise entsteht und ihnen — was vielleicht vom Standpunkt der Teilung der Arbeit seine Vorzüge hätte — nur eine Art Philosophie der Psychologie verbliebe, welche sich zur eigentlichen Psychologie verhielte, wie die Naturphilosophie zur Naturwissenschaft. Für den Pädagogen wäre dann begreiflicher Weise die eigentliche Psychologie der näher liegende und wichtigere Gegenstand.

Wenn es nach diesem scheinen kann, als sei die statistische Methode so recht eigentlich die rechte Methode der Forschung für die Psychologie, welcher das Experiment nur in sehr geringem Maße zu Gebote steht, so wird sich dies doch erst noch in greifbaren Erfolgen zu bewähren haben. Die Sache ist zu neu, als daß man über die Empfehlung dieses Verfahrens als eines große Erfolge versprechenden zur Zeit viel hinausgehen dürfte. Die pädagogische Statistik*) z. B., ohne Zweifel gerade eine der ergiebigsten Quellen einer zukünftigen empirischen Psychologie, ist zur Zeit noch gar nicht angebaut; die Moralstatistik, der wichtigste Zweig, um den es sich einstweilen handelt, ist noch weit entfernt davon, wirkliche Lehrsätze zur Psychologie zu ergeben. Sie wirft nur einzelne überraschende Lichtstrahlen in das Dunkel und verrät in beiläufig hervortretenden Zügen, wie tief die Verfolgung dieses Weges führen kann. Sonstige Statistik geistiger Erscheinungen ist bisher wenig versucht worden; nicht als ob sie nicht möglich wäre, sondern weil der Forscher auf diesem Gebiete meist noch darauf angewiesen ist, Material zu benutzen, das zu ganz anderen Zwecken gesammelt wurde. Wenn daher Wundt in seinen „Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele" behauptet, es lasse sich aus der Moralstatistik mehr Psychologie lernen, als aus allen Philosophen, „den Aristoteles ausgenommen", so liegt darin eine bedeutende Überschätzung dessen, was die Moralstatistik oder überhaupt die psychologische Statistik schon in ihrem jetzigen Zustande zu leisten vermag. Wundts Behauptung ist um so auffallender, als er selbst in seinem zweibändigen Werke aus der Moralstatistik nur sehr wenig und nicht einmal richtiges entnommen hat, nämlich die Ansicht, daß die Moralstatistik zur Annahme eines gesellschaftlichen Gesamtwillens nötige, dem der Wille des Individuums untergeordnet sei. Ebenso ungerechtfertigt ist aber die Wundt gegenüber von Drobisch (Zeitschr. f. ex. Philos. IV. S. 330) aufgestellte Behauptung, die Data der statistischen Tabellen seien, weil sie viel zu komplizierte Phänomene umfassen, zu Ausgangspunkten für die theoretische Psychologie nicht brauchbar. Besteht doch die gesamte Aufgabe der Induktion darin, durch Vergleichung gegebener komplizierter Phänomene das Einfache, die Wirkung irgend eines besonderen Faktors zu ermitteln! Das Ausgehen von zusammengesetzten Phänomenen verwerfen heißt also den induktiven Weg selbst verwerfen, was vom Standpunkt der deduktiv verfahrenden Herbartschen Psychologie aus eine petitio principii ist.

*) Wol zu unterscheiden von der Schulstatistik, mit der sie nur teilweise zusammentreffen würde. Die pädagogische Statistik hätte sich mit statistischer Bearbeitung der geistigen (und physischen) Entwickelung der Jugend unter den verschiedenen, der genauen Aufzeichnung zugänglichen Einflüssen zu befassen.

Zu der Überschätzung des psychologischen Wertes der Moralstatistik auf der einen Seite und ihrer unbilligen Verkennung auf der andern hat ohne Zweifel der Umstand bedeutend beigetragen, daß Quetelet, durch dessen Werk über den Menschen und die Entwickelung seiner Fähigkeiten (Brüssel 1835; in neuer Bearbeitung erschienen 1869) die Moralstatistik in weiteren Kreisen bekannt und populär wurde, von der Vorstellungsweise einer sehr zurückgebliebenen Schulpsychologie ausgieng und daher gleich die Entdeckung von Fähigkeiten und Neigungen des mittleren Menschen verfolgte, wo zunächst nichts vorlag, als eine arithmetische Durchschnittszahl, deren Deutung mit aller Vorsicht behandelt sein will. — Eine andere Differenz hinsichtlich der Bedeutung der Moralstatistik erhob sich infolge der Frage nach ihrem Verhältnis zur Willensfreiheit. Hier hat ebenfalls die Nachwirkung der französischen scholastisch-kartesianischen Schulpsychologie (welche an Unbrauchbarkeit und fundamentaler Begriffsverwirrung bei scheinbar glattester Ordnung wo möglich die ältere deutsche Schulpsychologie noch übertrifft) Schwierigkeiten geschaffen, die in der Natur der Sache nirgend vorhanden sind. Wo man die Willensfreiheit noch durch die Brille des aequilibrium arbitrii sieht und den einzelnen Willensakt von jeder, nicht nur äußeren, sondern auch inneren Kausalverbindung lostrennt, da ist weder ein Einblick in die wahre Natur geistiger Vorgänge möglich, noch sind die Anforderungen der Ethik auf eine irgend haltbare und sichere Basis begründet.*) Ja, es wird sogar im Grunde, wie dies Herbart unwiderleglich dargethan hat, die sittliche Zurechnung durch eine solche Theorie nicht nur nicht geschützt, sondern geradezu aufgehoben; denn wenn der einzelne Willensakt nicht mehr als ein adäquater (also durch Gesetze bestimmter) Ausdruck des individuellen Charakters (in seinem Zusammenwirken mit den Verhältnissen der Außenwelt) erscheint, so müßte auch der Willensakt an und für sich als ein vom Menschen und seiner sittlichen Beschaffenheit unabhängiges, gleichsam in der Luft schwebendes Faktum die Verantwortung tragen und von einer Verantwortlichkeit des Menschen dafür, daß er diesen oder jenen Willen hat, könnte gar nicht die Rede sein. Ferner aber setzt jene scholastische Willensfreiheit allerdings einen Widerspruch zwischen Willensfreiheit und Kausalität voraus, der dann, sobald eine gewisse Gesetzmäßigkeit auf dem Gebiet der freiwilligen Handlungen nachgewiesen wird, leicht zum flachsten Materialismus, d. h. zur gänzlichen Verkennung der aus dem Charakter und den sittlichen Ideen stammenden Kausalität führen wird. Quetelet half sich aus dem Dilemma, indem er den freien Willen des Individuums vom statistischen Standpunkt aus als eine störende Ursache gegenüber dem Durchschnittswillen betrachtete, deren Einfluß gleich anderen veränderlichen Einflüssen, da er ebenso gut negativ als positiv wirken kann, bei hinlänglich großen Zahlen verschwindet. Hiermit wird aber jener von Wundt adoptierte Fatalismus des Durchschnittswillens herbeigeführt, um dessen — nichts weniger als absolut sittlichen — Inhalt der freie Wille des Individuums gleichsam schwankt, wie die Magnetnadel um ihren Pol. — In Deutschland richtete der verdienstvolle Statistiker Adolf Wagner (die Gesetzmäßigkeit in den scheinbar willkürlichen menschlichen Handlungen, Hamburg (1864) seine Aufmerksamkeit auf dies Problem und forderte die Philosophen, indem er sie anklagte, der Moralstatistik bisher zu wenig Beachtung geschenkt zu haben, förmlich auf, sich über diesen anscheinenden Widerspruch zu äußern. Die Anklage war bei der eminenten Bedeutung, welche jene werdende Wissenschaft mit Recht in Anspruch nehmen kann, nur zu begründet; weniger die daran geknüpfte Aufforderung, denn die deutsche Philosophie hatte jenen anscheinenden Widerspruch zwischen Willensfreiheit und Gesetzmäßigkeit in der That längst überwunden. Gleichwol entsprach Drobisch der Aufforderung Wagners in seiner Broschüre: „Die moralische**) Statistik und die menschliche Willensfreiheit“ (Leipzig 1867), welche zugleich einen interessanten, durch methodische

*) Vgl. das oben bei Anlaß der scholastischen Psychologie Bemerkte.

**) Eine offenbar fehlerhafte Übersetzung des im Französischen ganz richtigen Ausdrucks „statistique morale.“

Genauigkeit ausgezeichneten Beitrag zur Moralstatistik enthält. Erwähnung verdient hier auch ein Werk, welches die christliche Sittenlehre, weit entfernt, in der Moralstatistik einen Feind derselben zu sehen, vielmehr auf eine umfassende Bearbeitung derselben zu stützen sucht. Es ist dies das 1868 in Erlangen erschienene Werk des Professors Alex. Oettingen: „Die Moralstatistik und die christliche Sittenlehre. Versuch einer Sozialethik auf empirischer Grundlage." Der erste Band desselben behandelt das ganze Gebiet der Moralstatistik und enthält in seinen Litteraturnachweisen vielleicht die vollständigste Übersicht der Arbeiten auf diesem Gebiet, welche bis jetzt zu finden ist.

Einen kritischen Überblick über die bisherigen Resultate der Moralstatistik zu geben, würde für unseren Zweck einerseits zu weit gehen, anderseits aber doch wider nicht völlig genügen, da es sich hier speziell darum handelt, zu zeigen, wie die Moralstatistik und die Statistik menschlicher Verhältnisse, Handlungen und Eigenschaften überhaupt zur Quelle psychologischer Erkenntnis werden können. Dies kann auf dem uns vergönnten Raume nur mittelst der Durchführung an einem bestimmten Beispiel geschehen und wir wählen dazu die psychologische Charakteristik der Altersstufen, wiewol gerade über dasjenige Lebensalter, welches den Pädagogen am meisten interessieren würde, das Kindesalter, bisher in der Statistik nicht viel zu holen ist. Hier wird eben mit der Zeit die pädagogische Statistik eintreten müssen, welche am zweckmäßigsten ebenso von den Erziehern und Schulmännern wird betrieben werden, wie die Medizinalstatistik von den Ärzten, die Kriminalstatistik von den Juristen u. s. w. Zur Vergleichung mit den immerhin noch dürftigen Aufschlüssen, welche uns die Statistik hier schon jetzt geben kann, wollen wir die jedenfalls noch weniger inhaltreichen und zum Teil sogar an der Hand der Statistik zu berichtigenden Lehren der überlieferten Psychologie voranstellen.

Wir entnehmen zunächst der 1884 erschienenen Psychologie von Dr. L. George folgende Schilderung der Lebensalter: „Das kindliche Alter ist sanguinisch, dem Momente und dem Wechsel seiner Eindrücke hingegeben, offen für alles, was ihm entgegentritt, und leicht übergehend von Freude in Schmerz und umgekehrt, wie es der Augenblick hervorbringt. Da tritt denn oft plötzlich der ganz veränderte melancholische Charakter des Jugendalters ein, wo die allgemeine Empfänglichkeit weicht der Aufmerksamkeit auf das Einzelne, das in einem besonderen Grade das Interesse in Anspruch nimmt, wo die Eigentümlichkeiten und besondern Neigungen sich ausbilden, wo der Beruf sich entscheidet, wo das ganze Leben aufgeht in den Hoffnungen, mit denen es sich die Zukunft ausmalt und in denen es sich die Ideale schafft, in deren Verwirklichung es die Aufgabe seines Daseins erkennt. Diesem folgt das cholerische Temperament des reiferen Alters mit der Schnelligkeit seiner Auffassung, der Raschheit seiner Entschlüsse, der Strebsamkeit seiner Entwürfe und der Kraft seiner Thätigkeit, bis endlich das Greisenalter den phlegmatischen Charakter ausprägt in dem ruhigen Festhalten an dem Gewohnten und der Befriedigung an dem Erreichten, verbunden mit dem Misbehagen an allem, was den festgewordenen Neigungen nicht entspricht, und dem Überdrusse an allem Neuen, in das es sich nicht mehr zu finden vermag. Auch Ulrici (Gott und der Mensch; 1. Th. Leib und Seele, Grundz. einer Psych. des Menschen. Leipz. 1866) bringt in seiner Psychologie die Betrachtung der Lebensalter nach den vier altüberlieferten „Lebensstufen" vor. Bei ihm entspricht jedoch das Jünglingsalter dem cholerischen, das Mannesalter dem melancholischen Temperament. Ulrici behandelt das Thema ausführlicher als George und führt dabei zugleich seine Grundanschauung vom Lebensgang des Menschen durch, nach welcher derselbe in körperlicher, wie in geistiger Beziehung die Richtung von außen nach innen, vom Übergewicht äußerer Beziehungen zu den inneren Zuständen einschlägt. Der Greis ist bei ihm auch der Phlegmatiker; im übrigen aber ein ganz anderer Mensch als der unverträgliche und mismutige Greis bei George. Nach Ulrici verringert sich im Greisenalter das Interesse an der Außenwelt, aber nicht das Verständnis der Umgebung. Der Greis wird hier nicht abgeschlossen und intolerant, sondern im Gegenteil duldsamer und verträglicher. Er liebt es, Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in eins zu fassen

und dem Lauf der Welt nur noch wie einem Schauspiel zuzusehen, über dessen Sinn und Bedeutung er gelassen nachdenkt, ohne sich für die Personen und Kämpfe noch unmittelbar zu interessieren.

Man wird leicht zugeben, daß man in diesen beiden Schilderungen vom Kindesalter nur eine sehr vage Vorstellung erhält, daß Jünglings- und Mannesalter widersprechend geschildert sind und das Greisenalter wenigstens verschieden gedeutet wird, wenn auch auf Grund der gleichen uralten und dennoch, wie wir gleich sehen werden, sehr zweifelhaften Ansicht vom phlegmatischen Temperament des hohen Alters. Von den einzelnen treffend scheinenden Bemerkungen wissen wir nicht, ob sie die Hauptsache treffen und im ganzen fehlt uns zur Ordnung und richtigen Unterbringung unserer einzelnen Beobachtungen und Bemerkungen jeder feste Anhaltspunkt, da das Unzulängliche der Lehre von den Temperamenten, ganz abgesehen von ihrem Ursprung aus längst veralteten Theorieen über die Grundstoffe des Organismus, hier jedem klar werden muß. Gleichwol erhält sich diese Lehre in der Psychologie noch immer und zwar, weil das Bedürfnis nach einem scheinbar objektiven Anhaltspunkt der subjektiven Beobachtungen so groß ist, daß man lieber einen ungenügenden hat als gar keinen. Wenn allen Psychologen statt dessen die von den Statistikern ermittelten Kurven der physischen Lebensentwickelung klar vor Augen ständen, so würden diese jedenfalls, selbst abgesehen davon, daß sie auf zuverlässigen Ermittelungen beruhen, schon allein als Anhaltspunkte für die gewöhnliche, nicht in den Schranken der exakten Empirie verweilende Reflexion einen weit besseren Dienst leisten, als die Säftemischungen des Hippokrates und Galen. Das Bild dieser Kurven sollte daher jeder praktische Psychologe klar vor Augen haben, wofür wir auf Quetelet (2. Aufl. der Physique sociale, Bd. II.) verweisen. Wir müssen uns hier auf eine Hervorhebung der wichtigsten Züge in Worten beschränken. Diese Kurven sind so eingerichtet, daß man sich auf der Achse der Ordinaten die Altersstufen, auf derjenigen der Abcissen die zu jedem Lebensalter zugehörigen Werte der in Rede stehenden veränderlichen Größe eingetragen denkt. Der Charakter der Kurven, durch welche in dieser Weise das Wachstum des Körpers, die Zunahme und Abnahme des Gewichts, insbesondere auch des Blutgewichts, die Entwickelung der Muskelkraft dargestellt werden, zeigt uns im allgemeinen ein schnelles, jedoch in zwei deutliche Stufen geschiedenes Ansteigen bis zur Höhe der Vollkraft, sodann annähernd Stetigkeit mit früher Neigung zum langsamen Sinken, welches im Greisenalter etwas stärker wird. Bei der Muskelkraft ist die Abnahme mit dem höheren Alter am stärksten und beginnt am frühesten, nämlich schon mit dem 30. Jahre; das Körpergewicht erreicht am spätesten seine volle Höhe (beim Manne mit dem 40., bei der Frau mit dem 50. Jahre) und beginnt, gleich dem Wuchs, erst nach dem 60. Jahre ziemlich merklich zu sinken, allein der Übergang vom höheren Mannesalter in das Greisenalter ist in allen diesen Kurven ein sehr allmählicher ohne deutlichen Abschnitt. Was die erwähnten beiden Stufen der jugendlichen Entwickelung betrifft, so zeigt sich, wie im Wachstum und in der Zunahme des Körpergewichts, etwas weniger deutlich auch in der Entwickelung der Muskelkraft, die rasche Zunahme der ersten Jahre bald eine Mäßigung erfährt, die etwa vom fünften bis zum zwölften Jahr andauert; dann erfolgt eine neue Beschleunigung, minder deutlich beim Wachstum, sehr auffallend beim Körpergewicht, die sich erst vom 16. Jahre an, also nach der Periode der Pubertätsentwickelung wider verringert.

Wüßte man weiter nichts als dies, so hätte man daran schon einen ungleich besseren Anhaltspunkt als an der Lehre von den Temperamenten, an welchen sich mit gleicher Leichtigkeit, aber größerer Sicherheit weitergehende und aus dem Kreise der exakten Forschung heraustretende Bemerkungen anschließen ließen. So würden wir z. B. eine Schilderung der Altersstufen folgender Art besser begründet finden, als jene nach den Temperamenten. Das Kindesalter bildet als erster Abschnitt und Vorstufe der höheren geistigen Entwickelung gleichsam eine Welt für sich. Auf alles aufmerksam, nirgend beim Einzelnen lange verweilend, lebt das Kind in schneller Entfaltung seiner Kräfte sich in die Außenwelt ein, orientiert sich in ihr und erreicht, in stiller Befriedigung mit dieser

Welt, die eine Welt der Phantasie, und doch seine Wirklichkeit ist, eine gewisse Reife und Verständigkeit, die sich vorzüglich in den der Belehrung so zugänglichen Jahren der ersten Schul- und Unterrichtszeit ausspricht. Mit dem Knabenalter beginnt eine neue Stufe der Entwickelung. Das Streben nach Freiheit äußert sich mächtig, die harmlose Zugänglichkeit und genügsame Beschränkung auf den Kreis der Familie und Schule schwindet und im raschen Drang der Jugend durchbricht der Knabe die früheren Schranken, verschließt sich gegenüber seiner näheren Umgebung, erscheint trotzig und ungestüm und trachtet in vorschnellen Versuchen nach zügelloser Erprobung seiner Kräfte. Mit der ersten Entwickelung der Männlichkeit geht ihm eine Ahnung seiner höheren Ziele und des Ernstes seiner Bestimmung auf und während das Streben nach Freiheit und Abgeschlossenheit in sich noch zunimmt, mäßigt sich zugleich jenes regellose Haschen nach neuen Eindrücken, die Ideen, welchen er nachhängt, nehmen bestimmtere Gestalt an, aus dem Knaben wird ein Jüngling, der zwischen Freiheitsdrang und Vorgefühl der ernsten Aufgaben des Lebens der Männlichkeit entgegeneilend auf einer neuen, höheren Stufe wider jene Empfänglichkeit des reiferen Kindesalters widerholt. In schwungvoller Erhebung eilt der Jüngling durch die Zeit der Ideale dem Mannesalter entgegen, aber mehr und mehr mäßigt sich dieser Schwung, der Ernst praktischer Aufgaben legt seinem Geist Fesseln an, mit welchen der junge Mann, voll Vertrauen auf seine wachsenden Kräfte, einen mutigen, aber an Enttäuschung reichen Kampf beginnt. Im Mannesalter tritt endlich ein ruhiges Gleichgewicht zwischen Kraft und Streben ein, die hochfahrende Vergeudung gährender Kräfte macht einem besonnenen Rechnen mit den Verhältnissen Platz und er lernt, während schon die üppige Jugendkraft nachläßt, mit richtiger Verwendung seiner Mittel auf dem gegebenen Arbeitsfeld, praktische Erfolge zu erringen. Immer gleichmäßiger gestaltet sich nun äußerlich und innerlich sein Leben und während die Kräfte schon mit leisem Übergang ins Greisenalter merklich schwinden, nimmt die Erfahrung und Einsicht noch zu. Seine Befähigung zu besonnener Beherrschung der Verhältnisse wächst noch, während der Reiz des Kampfes mit den Schwierigkeiten des Lebens und das Interesse für die Wellenschläge alltäglichen Daseins mehr und mehr abnimmt. Die Ruhe, zu der sein Geist nun neigt, befähigt ihn mehr und mehr zu einem überschauenden Blick auf das ganze Leben und, Vergangenes und Zukünftiges in eins fassend (um den schönen Ausdruck Ulricis zu entlehnen) betrachtet er sich mehr und mehr als einen, nur noch von geistiger Teilnahme bewegten Zuschauer des irdischen Treibens.

Ein solches Bild wird von mancherlei Mängeln nicht frei sein und leidet jedenfalls, wie auch die vorangestellten Schilderungen von George und Ulrici, an den Einseitigkeiten einer subjektiven Auffassung; allein es dürfte wol den Vorzug eines natürlicheren Anschlusses an den Gang der Wirklichkeit in Anspruch nehmen und verdankt diesen Vorzug der Anlehnung an eine zwar manigfacher Deutung fähige, aber immerhin auf Thatsachen ruhende objektive Grundlage.

Die Statistik giebt uns aber noch manche weitere Anleitung und zum Teil geradezu Belehrung und Berichtigung. So ist z. B. die physiologische Thatsache, daß im Greisenalter die Frequenz des Pulses, parallel mit der Abnahme der Körpergröße, wider *zunimmt*, zuerst auf statistischem Wege entdeckt worden, während die Mediziner, vertrauend auf die Theorie von dem phlegmatischen Charakter des Greisenalters, ruhig Jahrhunderte lang bei der Meinung verharrten, der Puls werde im hohen Alter immer langsamer. Die Thatsache des zunehmenden Pulses stößt nun aber die ganze Theorie von der phlegmatischen Natur des Greisenalters um und erinnert uns an jene bekannte Rückkehr des Greises zur Kindesnatur, die ganz mit Unrecht oft als bloße Folge von Geistesschwäche und Erschlaffung des seiner Auflösung nahenden Organismus betrachtet wird. Allerdings hängt die Beschleunigung des Pulses, wie Quetelet gezeigt hat, mit der Abnahme der Körpergröße zusammen, aber sie ist deshalb noch kein Krankheitssymptom und auch die ihr entsprechende Verjüngung des geistigen Lebens ist an und für sich nichts weniger als krankhaft. Gerade gesunde und rüstige Greise (man denke an die letzten Lebensjahre von

Ernſt Moritz Arndt!) entwickeln oft eine unglaubliche Lebhaftigkeit und ein Feuer, gepaart mit einer harmloſen Vertraulichkeit, die von Geiſtesſchwäche ſehr verſchieden iſt. Die Komödiendichter, bisher beſſere Menſchenkenner als die Pſychologen, geben ihren rüſtigen und geſunden Greiſen gewöhnlich viel Beweglichkeit, Reizbarkeit und Heftigkeit, verbunden mit Gutmütigkeit.

In der Moralſtatiſtik liegt ein ungemein reichhaltiges, aber nicht leicht zu deutendes Material zur Beurteilung des Charakters der Altersſtufen vor, auf welches wir hier nur noch eintreten, um an einigen Zügen nachzuweiſen, wo man hier die pſychologiſche Belehrung zu ſuchen hat und wo nicht. Wenn man z. B. findet, daß die Zahl der durch Verurteilung feſtgeſtellten verbrecheriſchen Handlungen in einer Nation ſich ſo auf die Altersſtufen verteilt, daß dieſelben unter 16 Jahren äußerſt ſelten ſind, dann ſchnell anwachſen, zwiſchen 20 und 30 Jahren ihr Maximum erreichen und von da an bis in das höchſte Alter beſtändig abnehmen, ſo wäre es gewiß ſehr verkehrt, hieraus gleichſam als pſychologiſche Entdeckung, abzuleiten, daß die Seele einen „Hang zum Verbrechen“ beſitzt, der, als beſonderes Vermögen in allen Menſchen waltend, ſich mit dem 16. Jahr zu entwickeln beginnt, zwiſchen dem 20. und 30. ſein Maximum erreicht und dann allmählich wider abnimmt. Noch verkehrter wäre es, dem jüngeren Mannesalter einen beſonderen Hang für Körperverletzung, dem reiferen Alter einen Hang zu Rebellion und Todſchlag, weiterhin für überlegten Mord und endlich dem Greiſenalter einen Hang zur Falſchmünzerei, Fälſchung und Vergiftung beizulegen, weil die genannten Arten von Verbrechen in den betreffenden Altersklaſſen relativ häufig ſind. Man wird vielmehr einſehen, daß die beſondere Häufigkeit der Verbrechen bei jungen Männern mit dem Lebensalter zuſammenfällt, in welchem ſie teils durch den Kampf um das tägliche Brod, teils durch Eiferſucht und andere Liebeshändel, durch frühe Sorge für die Familie in Aufregung verſetzt werden und dabei auf ihre Kräfte vertrauend, ſchnell zur That ſind, daß im höheren Alter die günſtigere Geſtaltung der eigenen Lebensverhältniſſe einerſeits, die Abnahme der Körperkräfte andererſeits zur größeren Seltenheit der Verbrechen mitwirkt. Ebenſo ſcheint es in der Natur der Sache zu liegen, daß nicht ein beſonderer Hang die Jugend zu den roheren, das Alter zu den raffinierteren Verbrechen treibt, ſondern daß hier die abnehmende Körperkraft und die zunehmende Berechnung und Überlegung in Betracht kommt. Aber gerade dieſer letztere Punkt iſt pſychologiſcher Natur und der Fortſchritt gegenüber der gewöhnlichen alltäglichen Beobachtung, welche auch erkennt, daß die Jugend gewaltthätiger, das Alter verſchlagener und behutſamer iſt, würde darin beſtehen, daß wir aus den Tabellen und Kurven der Kriminalſtatiſtik eine Anſchauung nicht nur von der dürren Thatſache des Unterſchiedes, ſondern auch von ſeiner allmählichen Herausbildung und ſeinem Verlauf gewinnen können. Hierbei kann man ſogar bis zu einem gewiſſen Grade vom Verbrecheriſchen der betreffenden Handlung, welches eben zu ihrer Eintragung in die Liſten der Kriminalſtatiſtik Veranlaſſung gab, abſehen und die beobachtete Veränderung im weſentlichen rein als eine Abnahme der ſtürmiſchen Thatkraft und Zunahme der Überlegung anſehen. Hierfür aber, wenn auch nur proviſoriſch und hypothetiſch, eine Überſicht des ganzen Verlaufs vor ſich zu haben, iſt gegenüber dem bloß allgemeinen Wiſſen um die Thatſache jedenfalls ein höchſt bedeutender Fortſchritt. Man wird die Skala dieſes Verlaufes mit anderen vergleichen und zuſammenhalten, Übereinſtimmungen und Gegenſätze notieren und ſo zu einer immer vollſtändigeren Einſicht in den ganzen Kauſalzuſammenhang der geiſtigen Zuſtände gelangen können.

Wir könnten hier, ohne das Beiſpiel der Altersſtufen zu verlaſſen, noch eine große Reihe intereſſanter Thatſachen hervorheben, wie z. B. die ſtetige Zunahme der relativen Häufigkeit des Selbſtmordes mit wachſendem Alter, in welcher man, da andere Verhältniſſe gleich bleiben oder ſogar entgegen wirken müßten, ein Maß für die Abnahme der Neigung zum Leben finden kann; dies würde jedoch zu weit führen und wir ziehen es vor, einen, allerdings noch ſchwach ausgeführten Verſuch Quetelets zu erwähnen, eine geiſtige Eigenſchaft, nämlich die Produktivität der Schriftſteller, direkt nach den Lebensaltern

zu klassifizieren. Quetelet fand durch einen, freilich flüchtigen Überblick der französischen Litteraturgeschichte, daß die Produktivität in Beziehung auf Meisterwerke der Dichtkunst vom 20. bis zum 30. Jahre rasch steigt, zwischen dem 30. und 50. ihr Maximum erreicht und zwar für wirklich klassische Werke eher in der zweiten Hälfte dieser Periode, von da an folgt rasches Sinken, namentlich nach dem 55. Lebensjahre, dann jedoch wider nahezu konstante Höhe bis gegen das Lebensende hin. Jedem muß klar sein, daß dieser Versuch einer ungemeinen Vervollkommnung und Ausbildung fähig ist, wie denn überhaupt die in der Litteratur fixiert vorliegenden Dokumente menschlichen Denkens, Empfindens und Wollens einen unerschöpflichen Schatz für die psychologische Forschung abgeben können, sobald man sich einmal entschließt, sie in dieser Hinsicht zu bearbeiten.

Nächst der Nervenphysiologie, der Psychophysik und der psychologischen Statistik verdienen auch die Anthropologie der Naturvölker, überhaupt die Ethnographie und die vergleichende Psychologie (Tierpsychologie) Erwähnung als reiche Quellen psychologischer Einsicht, wir können uns jedoch hier eines näheren Eingehens enthalten, da einerseits der Nutzen dieser Wissenschaftszweige zur Erweiterung und Belebung unserer Anschauungen auf psychologischem Gebiete von selbst einleuchtend ist, andererseits aber denselben wenigstens für jetzt ausschließlich der Charakter von Hilfswissenschaften der Psychologie zukommen dürfte, während in den oben ausführlicher behandelten Zweigen die eigentlichen Grundprincipien der psychologischen Empirie zum Vorschein kommen, die nur noch weiter ausgebildet, schärfer auf den psychologischen Zweck hingerichtet und in engere Verbindung miteinander gebracht werden müssen, um die Verwirklichung einer Wissenschaft hoffen zu lassen, von der man jetzt erst sagen kann, daß sie im Werden begriffen ist.

Schließlich noch einige Worte über das Verhältnis der höheren geistigen Funktionen zur empirischen Psychologie, wie wir dieselben auffassen. — Zunächst müssen wir dem Misverständnis entgegentreten, als könne in einer Psychologie, die sich einerseits so eng an die Physiologie, andrerseits an Psychophysik und Statistik anlehnt, überhaupt nur von den niederen, an die Sinnlichkeit gebundenen Seelenthätigkeiten die Rede sein, während die höheren geistigen Funktionen unberührt blieben, wo nicht gar unter einer solchen Behandlungsweise verschwinden müßten. Wir erinnern hier vorläufig an die oben festgestellten Punkte über das Verhältnis einer streng empirisch verfahrenden, auf die Physiologie gestützten Psychologie zur Streitfrage des Materialismus und an die mehrfach hervorgehobene Bedeutung der Form alles geistigen gegenüber dem Stoff der Empfindungen und Triebe, in welchen sich die über das Materielle erhabene Bedeutung der Seelenvorgänge ausprägt, wie die Melodie in den einzelnen Klängen oder die Zeichnung eines Künstlers in dem relativ gleichgültigen und schlechthin dienenden Stoff einiger Bleistiftstriche. Wir werden uns gestatten, diesen letzteren Punkt zur Ergänzung des Gesamtbildes der Seelenlehre noch genauer auszuführen, müssen aber zuvor einige allgemeinere Bemerkungen über das Gebiet der höheren Geistesfunktionen und seine Behandlung in der Psychologie voranschicken.

Bekanntlich ist die Behandlung der Geistesfunktionen in der sogenannten empirischen Psychologie älteren Schlages, deren Entstehungsweise wir oben geschildert, nicht viel anderes, als ein Fächerwerk von Begriffsbestimmungen. Der eigentliche Ort aber, an welchem solche Begriffsbestimmungen ihren vollen Wert haben, ist nicht die empirische Psychologie, sondern die spekulative, da diese ein, wenigstens nach der formalen Seite wissenschaftlich zu nennendes Princip an diesen Stoff heranbringt, das ganze Gebiet von einem Punkte aus beleuchtet und so demjenigen, welcher sich der Geistesarbeit dieser einheitlichen Auffassung des Gegebenen unterzieht, jene Genugthuung verschafft, welche mit jeder subjektiven Bewältigung und freien, kunstvollen, dem Wesen des erkennenden Geistes sich in allen Teilen anschmiegenden Gestaltung eines gegebenen Stoffes verbunden ist. Dieser Stoff selbst ist aber alsdann in der Psychologie, wenigstens gerade auf jenen höheren Gebieten, um die es sich hier handelt, nichts anderes, als der Inhalt des gewöhnlichen Bewußtseins über diese Dinge. Ob ich z. B. Liebe, Haß, Hoffnung,

Reue u. ſ. w. in dieſer oder jener Weiſe definiere, ſo weiß ich doch über den dieſen Begriffen entſprechenden Gegenſtand weiter nichts, als was mir auch ſchon vor der wiſſenſchaftlichen Bearbeitung derſelben bekannt war, und ſelbſt, wenn ich bei dieſer Bearbeitung lerne, die betreffenden Begriffe richtiger und ſicherer anzuwenden, ſo liegt der dadurch erzielte Gewinn zunächſt mehr auf ſprachlichem als auf ſachlichem Gebiet. Wer z. B. aus einer ſolchen Bearbeitung der Begriffe gelernt hat, den Unterſchied zwiſchen „Grauſamkeit“ und „Schadenfreude“ genau und ſicher anzugeben, während er vorher öfter in Gefahr war, dieſe Worte ungenau anzuwenden, der wird gleichwol nachher wie vorher dieſen Begriffen den eigentlichen Inhalt nicht aus der Definition, ſondern aus ſeiner unverändert gebliebenen Erfahrung geben. Nehmen wir den Fall, daß ein Lehramtskandidat die Tierquälerei im Examen unter den Oberbegriff der Schadenfreude bringt, ſtatt unter den der Grauſamkeit; verwechſelt er etwa deshalb den Gemütszuſtand eines Knaben, der einem Käfer die Flügel ausreißt, mit demjenigen eines andern Knaben, der darüber lacht, wenn ſeinem Kameraden ein Buch in den Straßenkot fällt? Gewiß nicht! Er vergreift ſich nur in den Bezeichnungen, was bei mangelhafter Übung um ſo leichter ſtattfinden kann, da wir ja auch bei der ſorgfältigſten Nomenklatur ſchließlich immer noch unter dem gleichen Begriff ſehr verſchiedenartige Dinge zuſammenfaſſen und andrerſeits manchmal ſehr verwandte Vorgänge trennen müſſen.

Hiermit ſoll der Wert einer ſyſtematiſchen Behandlung der Begriffe der Seelenthätigkeiten nicht ſchlechthin geleugnet werden. Auch abgeſehen von der ſpekulativen Pſychologie, die wir hier nicht weiter in Betracht ziehen, kann eine ſolche Behandlung z. B. im Seminarunterricht, eine gute Geiſtesgymnaſtik abgeben und mindeſtens in ſprachlicher und logiſcher Hinſicht Vorteil bringen. Was die Sache betrifft, ſo kann durch eine gute Behandlung dieſes Stoffes, zumal wenn die bloße Terminologie durch glücklich gewählte Beiſpiele aus dem täglichen Leben, der Geſchichte, den Dichtern u. ſ. w. belebt oder durch ethiſche Elemente in ein höheres Licht gerückt wird, das Intereſſe für den Stoff und der Sinn für pſychologiſche Beobachtung gefördert (bei einer dürren Behandlung freilich auch gelähmt) werden. Im allgemeinen aber läßt ſich nicht leugnen, daß die vorzeitige Syſtematiſierung eines jeden Stoffes auch die Gefahr eines vorzeitigen Abſchließens, einer Verwechslung der formellen Abrundung mit materieller Vollſtändigkeit der Erkenntnis in ſich ſchließt, und daß ſie namentlich auf einem Gebiet, wo die Dinge ſo ganz anders zuſammenhängen als die Begriffe, unter welchen wir ſie unterbringen müſſen, leicht Verarmung und kurzſichtige Beſchränkung auf das Notdürftigſte mit ſich bringt. Es wird ſich daher immer noch fragen, ob die Kenntnis der höheren Geiſtesfunktionen nicht durch eine ſachkundige Behandlung anderer Fächer, wie namentlich des Deutſchen, der Geſchichte und des Religionsunterrichtes mehr gewinnen würde, als durch eine ſyſtematiſche Behandlung der pſychologiſchen Begriffe; jedenfalls müßte die letztere, wo man ſie an Seminarien oder Gymnaſien beibehalten will, mit der Behandlungsweiſe jener Unterrichtsfächer in Einklang geſetzt und dadurch wirkſamer gemacht werden.

Auf der andern Seite wäre es unbillig, zu verkennen, daß auf den oben ſpeziell behandelten Gebieten einer Erfolg verſprechenden Empirie mancher Beitrag zur Kenntnis der höheren Geiſtesfunktionen zu gewinnen iſt. Wir erinnern z. B. an das Licht, welches die Bernoulliſche Formel auf die Natur der Leidenſchaften wirft. Was man aber hier vermiſſen mag, iſt die Behandlung des Überſinnlichen in den Geiſtesfunktionen unter einem ſpezifiſchen, das Überſinnliche vom Sinnlichen unterſcheidenden Geſichtspunkt. Wir wollen nunmehr zunächſt kurz erörtern, in welchem Sinne dieſe Forderung ſtatthaft iſt.

Von vorn herein iſt klar, daß, wenn man das Überſinnliche als etwas ſchlechthin nichtſinnliches faßt und wenn man ferner zum Gebiet der Sinnlichkeit die ganze räumliche und zeitliche Auffaſſung des Seienden zählt, daß dann das Überſinnliche in den Seelenvorgängen, wie das Ding an ſich, nur in der Idee exiſtieren, nur als unbekannter Grund des Erſcheinenden vorausgeſetzt werden, niemals aber ſelbſt irgendwie in die Erſcheinung fallen kann. Wie der Geiſt nie rein als ſolcher erſcheint (auch Geiſterſeher

und Visionäre erblicken ihn in sinnlicher Form), so hat auch jeder einzelne Gedanke, jeder Begriff gleichsam seinen Körper von sinnlichen Anschauungen und Empfindungen, nur daß diese meist gerade da fast ins Unmerkliche zurücktreten, wo ihr Inhalt am bedeutendsten ist, einer gleichsam in die Luft gehauchten Zeichnung ähnlich, deren bedeutungsvolle Form in einem fast verschwindenden Material verwirklicht ist. Auf jeden Fall aber ist es möglich, die Form, den Wert, die Bedeutung oder den Inhalt der psychischen Gebilde — wie wir auch diesen Faktor einstweilen nennen wollen — als etwas dem schlechthin Sinnlichen übergeordnetes und seinem eigenen Princip nach, wenn auch nicht in seiner Erscheinungsweise, Übersinnliches aufzufassen.

Hier stehen wir dann freilich am Scheidepunkt von Empirie und Spekulation. Wie uns die Physiologie der Sinnesorgane auf empirischem Wege bis zu dem Punkte führt, wo alle sinnlichen Qualitäten geistig bedingt erscheinen, aber nicht darüber hinaus, so muß uns eine empirische Betrachtung des menschlichen Gedankenverlaufs stets auf den Punkt führen, wo wir in seinem begrifflichen, ästhetischen und ethischen Inhalt sein wahres Wesen erkennen, ohne dasselbe jedoch in ein transscendentes Gebiet verfolgen zu können. Einen Schritt weiter, und wir stehen auf dem Boden der Spekulation. Wir erfassen dann das Ideelle als solches, aber wir erfassen es auch auf dem Wege des Ideals und verlieren dabei jenen Boden des sicheren und schrittweisen Fortganges von einer Erkenntnis zur andern, welcher der Empirie eigen ist. Lotze hat den tiefsinnigen Gedanken ausgesprochen (vgl. Streitschriften S. 54), daß „die Welt der Werte zugleich der Schlüssel für die Welt der Formen sei". Und was ist die Welt der Werte anderes, als der Inbegriff aller jener Beziehungen des Objektes zum innersten Wesen des Geistes, welche wir nach logischen, ästhetischen und ethischen Normen erfassen und beurteilen? Was unserm Geist in solchen Beziehungen entgegentritt, sind stets schon Formen, Gestalten, Ideen (εἴδη) und die Materie ist, so weit wir sie verfolgen können, nichts, als eine den höheren Formen schlechthin dienende Summe von Gebilden, die an sich alle auch ihre Formen haben, welche jedoch nicht als Formen, sondern lediglich als der Stoff der höheren Formen zu unserm Geist in Beziehung treten. Dies gilt auch von den Empfindungen und Trieben, sofern sie nicht als solche der Gesamtheit unseres Wesens gegenübertreten, sondern in einer bedeutungsvollen Zusammenstellung das passive Substrat unserer Gedanken sind.

Es ist nicht unmöglich, daß der letzte Grund jener Sicherheit, welche der streng empirischen Forschung eigen ist, gerade in ihrer Abwendung von der „Welt der Werte" zu suchen ist, d. h. in ihrer Begründung auf das Erscheinende, wie es an sich und ohne direkte Beziehung zu unserem Geiste ist, man könnte im Sinne der obigen Erörterungen sagen, auf die Materie. Da auch diese durchweg Geist ist, nur nicht unvermittelt Geist für uns, so können wir vermuten, daß die unendliche Fülle des Seienden den auf Selbstverherrlichung seiner Subjektivität verzichtenden Forscher ergreift und ihn Schritt für Schritt tiefer in das Wesen der Dinge führt, ohne sich ihm je in ihrer Totalität zu offenbaren. Nur die Methode dieser Forschung wird uns als ein logisches Ideal unmittelbar geistig berühren und uns eine Totalität der Erkenntnis repräsentieren, die wir uns in entwickelter Form doch wider nur als unendliche Reihe vorzustellen vermögen.

Dieser Erkenntnisweise gegenüber ist nun aber die spekulative, welche sich an die Ideen als solche hält, nicht schlechthin unberechtigt. Jene allein der empirischen Forschung eigene Objektivität geht ihr ab, allein dafür ist ihr die Unmittelbarkeit eigen, mit welcher der geistige Inhalt des Gegebenen sich hier zu unserem Geiste in Beziehung setzt. Wenn der Verf. dieses Artikels die Gebilde der Spekulation in einem weiteren Sinne des Wortes zur „Dichtung" zählt*), so ist damit nichts weniger gesagt, als daß sie

*) So z. B. Gesch. des Mater. S. 346 f. Vergl. die verwandte Auffassung Lotzes, Mikrokosmos, 3. Aufl. I. S. 275 f., wo das Gefühl des Menschen für den Wert der Dinge eine ebenso ernst gemeinte „Offenbarung" für die Vernunft genannt wird, wie dieselbe in den

willkürliche Erzeugnisse der subjektiven Laune und Stimmung seien, vielmehr ist auch hier ein Zusammenhang mit dem Objekt und eine Notwendigkeit dafür, daß sich das Wesen der Dinge in einem bestimmten Geiste gerade in diesen und nicht in beliebigen anderen Formen spiegelt. Die Möglichkeit der Anfügung von Kenntnis an Kenntnis fällt weg, und das Abbild der Wahrheit, wie sie sich auf dem Grunde des individuellen Geistes spiegelt, muß stets wider von Grund aus neu gebaut werden, aber es ermangelt deshalb keineswegs der Beziehung zum wahren Wesen der Dinge.

Auf diesem Punkte angelangt, könnte man die Frage aufwerfen, ob nicht also demnach den Begriffen der höheren Seelenthätigkeiten, wie sie in der älteren Psychologie als „empirisch" gegeben behandelt werden, durchweg ein bestimmtes und sogar höchst bedeutungsvolles Objekt entspricht, so daß also z. B. der Erörterung von Begriffen, wie „Vernunft", „Verstand", „Einbildungskraft", „Überzeugung", „Neigung", „Begierde", „Mut", „Beharrlichkeit" u. s. w. wenigstens der Möglichkeit nach eine ungleich höhere Aufgabe zufiele, als die einer mit Aphorismen aus der unwissenschaftlichen Erfahrung und ungenauen Beobachtungen vermischten Nomenklatur. Es könnte sich nämlich um nichts Geringeres handeln, als um den Nachweis, daß die Formen der psychischen Gebilde, unbeschadet ihres manigfachen Wechsels und ihrer endlosen Veränderlichkeit, sich um gewisse Normaltypen gruppieren lassen, welche den überlieferten Schulbegriffen wenigstens annähernd entsprechen. Diese Idee scheitert aber an dem Umstande, daß die im Geiste objektiv vorhandenen und wirksamen Formen des Geschehens von den abstrakten Bezeichnungen, nach denen wir die Erscheinungen klassifizieren, total verschieden sind. So klassifizieren wir z. B. die Handlungen, welche wir als mutig bezeichnen, nach dem gemeinsamen Merkmal der durch eine Zweckvorstellung (andernfalls würden wir von „Unbesonnenheit", „Tollkühnheit" u. s. w. reden) veranlaßten Nichtachtung der Gefahr. Nun ist aber der Mut eines homerischen Helden vom Mut eines Märtyrers seiner Überzeugung nicht etwa nur durch Nebenumstände und durch den Stoff, an welchem der Mut sich übt, verschieden, sondern er giebt uns ein total verschiedenes Bild des inneren Geschehens und entspricht einer ganz anderen Idee.

Dieser Umstand ist aber von höchster Wichtigkeit. Man kann z. B. den Kampfesmut in einem Knaben durch Beispiel, Lektüre, Mahnung und Übung noch so sehr ausbilden, so wird die Fähigkeit, auf die Gefahr eines äußeren Nachteils oder schwerer Verfolgungen seine Überzeugung freimütig auszusprechen, nicht im mindesten dadurch gefördert werden. Man kann nun sagen, im letzteren Falle wirke der eigentliche Mut zusammen mit Standhaftigkeit, Selbstachtung u. s. w.; aber wenn dies nicht ein bloßes Ineinandergreifen der Klassifikation wäre, sondern reelles Zusammenwirken verschiedener Faktoren des geistigen Geschehens, so müßte eine etwelche Erhöhung des Mutes der Überzeugung durch Stählung des physischen Kampfesmutes dennoch bemerkbar sein. Wir bezweifeln dies, weil wir in beiden Fällen ganz verschiedene Gestaltungen des inneren Geschehens annehmen. Sollten wir aber hierin irren, so würde der einzige völlig zwingende Beweis dafür nur mittelst der statistischen Methode geführt werden können: beiläufig wider ein Beleg dafür, daß die empirischen Methoden beim weiteren Ausbau einer jetzt erst in ihren Anfängen vorhandenen Wissenschaft in alle jene Gebiete, über denen jetzt noch ein ungewisses Helldunkel schwebt, Licht zu bringen vermögen. Die Ausführung solcher Forschungen ist aber eine Aufgabe für Jahrhunderte.

Grundsätzen der verstandesmäßigen Forschung ein unentbehrliches Werkzeug der Erfahrung hat. Aber diese Quelle der Offenbarung ist von unzähligen Einflüssen getrübt. „Mögen daher diese höheren Ansichten der Dinge, wie man sie zu nennen beliebt, immerhin die belebende und erwärmende Macht in allen menschlichen Bestrebungen sein, so werden sie doch immer die Verwandtschaft der wertbestimmenden Vernunft mit der künstlerischen Phantasie bestätigen; was sie hervorgebracht haben, darin tritt überall das Gefühl einer poetischen Gerechtigkeit an die Stelle der Einsicht in die Gründe der Gewißheit."

Inzwiſchen bedarf der Erzieher, der Seelſorger, der Arzt, der Staatsmann unabweisbar der täglichen Beſchäftigung mit Fragen, welche der ſtreng wiſſenſchaftlichen Löſung vielleicht erſt in ſpäterer Folgezeit zugänglich werden. Einen wichtigen Dienſt leiſtet hier auch ſchon die bloße Kritik der Pſychologie, die Kenntnis der Grenzen und Grundlagen deſſen, was wir wirklich wiſſen können, und die Auflöſung eines irreführenden Scheinwiſſens. Wie der Arzt aus einer ſcharfen Kritik der Arzneimittellehre weit mehr wirklich praktiſchen Gewinn für ſeine Thätigkeit zieht, als aus der Aneignung eines vollſtändigen, aber auf unhaltbaren Überlieferungen ruhenden Syſtems aller möglichen Heilmittel, ſo wird auch der Erzieher ſchon durch die bloße Befreiung von überlieferten Vorurteilen viel gewinnen. Zur Gewinnung praktiſcher Menſchenkenntnis aber wird ihm in der Regel ein Handbuch der Pſychologie weniger leiſten, als Homer und die Bibel, Shakeſpeare und Machiavelli. Immerhin iſt jedoch damit nicht alles abgethan, was ſich aus einer Betrachtung der pſychiſchen Gebilde nach ihrer Form und Bedeutung gewinnen läßt.

Schon der bloße Hinweis auf die Bedeutung der Formen des pſychiſchen Geſchehens iſt von Wert, indem er die Aufmerkſamkeit des Erziehers auf Maß, Verhältnis und Harmonie in allen Einwirkungen auf das Seelenleben hinlenkt. Eine Pſychologie, welche die pſychiſchen Gebilde nur nach ihren Beſtandteilen betrachtet — verſtehe man nun unter dieſen die einfachen Vorſtellungen eines immateriellen Seelenweſens, oder Prozeſſe in den Ganglienzellen der Hirnrinde — wird immer in Gefahr geraten, das Weſentlichſte, nämlich eben den ideellen Inhalt dieſer Gebilde, zu überſehen, da dieſer Inhalt eben nicht in den einzelnen Beſtandteilen, ſondern in der Form ihres Zuſammenklingens zu ſuchen iſt, wie das Weſen eines Kreiſes nicht in den Kreideſtückchen liegt, durch die er in der Zeichnung dargeſtellt wird, ſondern in der Form oder dem Bildungsgeſetz ihrer Zuſammenſtellung. Die mathematiſche Pſychologie hat freilich wenigſtens der Möglichkeit nach die Formen, von denen wir reden, in Geſtalt der Formeln vor ſich und es iſt ſehr wol denkbar, daß gerade von ſolchen Formeln aus Licht fallen würde auf Thatſachen, wie z. B. den Zuſammenhang einer Muſik von beſtimmtem Klang und Rhythmus mit dem kampfluſtigen Mut, während der Mut der Überzeugung gegenüber drohenden, aber eventuell paſſiv zu ertragenden Verfolgungen ſich gerade von dieſen Klängen vielleicht keineswegs ſympathiſch berührt fände. Wie dem aber auch ſei, ſo fehlt uns einſtweilen ſowol der Prüfſtein für die Richtigkeit, als auch der Schlüſſel für die Deutung ſolcher Formeln und wir müſſen uns mit weit allgemeineren, aber gleichwol ungemein fruchtbaren Geſichtspunkten der Betrachtung begnügen.

Unzweifelhaft haben wir für die verſchiedenen Formen der geiſtigen Erregung, welche irgend ein Gedanke, eine Anſchauung oder Erinnerung in uns wachruft, einen Maßſtab, welcher denſelben ganz unabhängig von jedem etwaigen Bewußtſein über die einzelnen Elemente der Erregung und deren Urſache ihre Bedeutung beimißt. Allerdings iſt dieſer Maßſtab kein feſter; er ſcheint mit jedem Augenblick gleichſam die Einheit zu wechſeln, iſt aber nichtsdeſtoweniger, namentlich im Vergleichen, von einer Feinheit und Genauigkeit, welche bei näherem Nachdenken unſer Erſtaunen wecken muß. Am auffallendſten iſt dieſe Feinheit des Urteils auf dem äſthetiſchen Gebiet, wo die mit Beſtimmtheit wargenommenen Unterſchiede des Eindruckes, welchen Gegenſtände der Natur und der Kunſt auf uns hervorrufen, oft auf unglaublich kleinen materiellen Größen beruhen. Nicht minder läßt ſich aber dieſe Feinheit der Auffaſſung des Geiſtigen auf ethiſchem Gebiet warnehmen. Die leiſe Beimiſchung von Unſicherheit, welche oft genügt, um einen in deutlichen Worten ausgeſprochenen Befehl unwirkſam zu machen, ein in Worten kaum zu beſchreibender Zug, welcher in einer anſcheinend edlen Handlung oft ein egoiſtiſches Motiv durchblicken läßt, die Art, wie ſich eine aufkeimende Leidenſchaft verrät, das inſtinktmäßige Gefühl, welches wir von der Laune und Stimmung eines eintretenden Bekannten erhalten, bevor wir nur ſein Geſicht geſehen oder ſeine Stimme gehört haben — alles das ſind Dinge, in welchen ſich zeigt, wie fein unſer Gefühl über die geiſtige Form und Bedeutung des Ethiſchen ſein kann. Teilweiſe mag dieſe Feinheit und Sicherheit auf beſonderem Talent

oder auf großer Übung beruhen, wie denn Irrtum, Selbsttäuschung und Stumpfsinn auch auf diesem Gebiet ein weites Feld haben; allein schon in frühester Kindheit, ja selbst bei Tieren findet man Spuren dieses ethischen Formensinns. Das Roß z. B. wird von den Stimmungen seines Reiters beeinflußt, die es doch aus Bewegungs- und Formunterschieden entnehmen muß, welche materiell genommen oft sehr unbedeutend sind. Das feine Gefühl des Hundes für die guten oder bösen Absichten und den Charakter eines dem Hause nahenden Fremden, für die Billigung oder Misbilligung seines eigenen Betragens durch seinen Herrn, für harmlose Zuversicht oder unsichere Ängstlichkeit, mit der man ihm begegnet, ist oft genug geschildert worden. Das Kind ist in dieser Beziehung schon in den frühesten Lebensjahren ungemein feinen Eindrücken zugänglich, bei denen jedoch oft gröbere materielle Empfindungen, wie z. B. Abneigung gegen bestimmte Farben, schmerzhafter Eindruck einer gellenden Stimme u. s. w. mit den Wirkungen des ethischen und ästhetischen Formensinns verschmelzen. Ohne Zweifel geht in den frühesten Monaten mit dem Kinde eine Umwandlung vor sich, in welcher die mit einfachen Farben, Tönen u. s. w. anfänglich verbundenen Empfindungen von Lust und Unlust mehr und mehr zurücktreten und der Sinn für die Harmonie oder Disharmonie zusammengesetzter Eindrücke, sowie die Wertbeziehungen dieser Formen zum individuellen Geiste sich kräftig entwickeln. In dieser Zeit sind also die Formen jeder Art, von denen das Kind sich umgeben sieht, von entscheidender Wichtigkeit und ganz besonders die Form der sittlichen Beziehungen, welche die Eltern und andere nahestehenden Personen zwischen sich und dem Kinde walten lassen. Nichts ist daher verderblicher, als die Meinung, daß in den ersten Jahren nur für das körperliche Wol der Kinder zu sorgen sei und die eigentliche Erziehung erst später zu erfolgen habe. Vielmehr soll man schon aus dem Tempo und Ausdruck des Geschreis und der Gliederbewegungen eines Säuglings auf die innere Form seiner Empfindungen und Stimmungen zu schließen suchen, wobei man schon in den frühesten Wochen eine überraschende Bestimmtheit der ursprünglichen Charakteranlage erkennen wird. Jeder zärtliche Blick, mit dem einer offenbaren Unart begegnet wird, jede stumpfe Gleichgültigkeit gegen die ersten seelenvollen Äußerungen kindlicher Dankbarkeit und Zuneigung stört die geistige Entwickelung des Kindes in ihren ersten folgenreichen Anfängen. Die entscheidende Wichtigkeit des Beispiels und der Umgebung ruht ganz auf dem Einfluß der Formen. Ein heiteres, frohes und freundliches Wesen kann sich in der ärmsten Hütte geltend machen, wie im reichen Palast, und der feine und doch so bedeutungsvolle Unterschied zwischen dem freundlichen Lächeln der Amme oder dem der eigenen Mutter gräbt schon seine bestimmten Spuren in die junge Seele. Wie treffend heranwachsende Kinder mit ihrer oft gefürchteten Naivetät die Eigentümlichkeiten besuchender Personen bezeichnen, wie bestimmt ihre Empfindungen der Sympathie und des Vertrauens oder des Gegenteils davon sind, ist bekannt genug; aber noch viel zu wenig macht man von dem nahe liegenden Rückschluß Gebrauch, daß die feinsten Formunterschiede im geistigen Verkehr mit den Kindern alle auch ihre bestimmte Wirkung üben müssen, daß nichts im ethischen und ästhetischen Inhalt dieses Verkehrs gleichgültig ist und daß der Geist weit eher grobe stoffliche Unterschiede in Nahrung, Verpflegung, Luft und Wärmeökonomie, so sehr diese auf das körperliche Befinden wirken mögen, spurlos an sich vorübergehen läßt, als die feinen, ausdrucksvollen Unterschiede im geistigen Gehalt des Verkehrs und der Umgebung.

Vor allen Dingen wird der Erzieher, welcher diese Dinge im Auge hat, darauf sehen müssen, nicht nur überhaupt Gutes und Reines dem Kinde nahe zu bringen, sondern auch die klare *Bestimmtheit* aller Formen, welche allein von einer vollen und tiefen Wirkung begleitet ist, zur Geltung zu bringen. Sehen wir doch in der Kunst, wie unendlich wirksam stets gerade die höchste Bestimmtheit einer ausdrucksvollen Form ist, während die kleinste, für ein rein materielles Augenmaß vielleicht kaum spürbare Abweichung schon eine ungemeine Abschwächung der Wirkung mit sich bringt. Wie tief prägt es sich der jugendlichen Seele ein, wenn der sittliche Ernst und die unerschütterliche Fassung eines geachteten und geliebten Erziehers auch unter ungewöhnlichen, sei es

alltäglichen, sei es bedeutungsvollen Umständen sich bewährt, oder wenn umgekehrt das Kind an geachteten und geliebten Personen Züge warnehmen muß, die wie ein falscher Ton in einer Melodie einen plötzlichen Mißklang hervorbringen! Am festen Mut eines Mannes in kleinen Gefahren oder im Kampf mit lästigen Hindernissen stählt sich die junge Seele des Knaben und je schärfer und bestimmter ein solcher Eindruck eines kernigen Charakters in das Gemüt fällt, desto reicher die Frucht seiner Wirkung. Nichts ergreift den schon zur Verstockung neigenden Sinn eines Kindes sicherer, als aufrichtiger, tief empfundener Schmerz der Eltern über seine Vergehungen, und es ist durchaus nicht nötig, solchem Schmerz einen übertriebenen, unwürdigen Ausdruck zu geben. Die Wahrheit spricht auch unter der Hülle der Selbstbeherrschung eine gewaltige Sprache und der Geist weiß mit wenig äußeren Mitteln zum Geiste durchzudringen. — Die höchste Aufgabe der Erziehung ist ohne Zweifel, dem Kinde das Gute in charaktervoller Form nahezubringen; daher denn auch die ungemeine Überlegenheit des persönlichen Beispiels über abstrakte Lehren sich erklärt. Wird doch die Lehre selbst erst im Anschluß an bestimmte, fest ausgeführte Bilder voll persönlichen Lebens recht wirksam; eine Erscheinung, die man vielfach schlechthin als „Versinnlichung" bezeichnet, während doch gerade in den spezifischen Formen einer solchen Versinnlichung der Geist seine höchsten und vollkommensten Blüten entfaltet und Wahrheiten enthüllt, die sich in abstrakten Lehren und Regeln kaum je erschöpfen, geschweige denn wirksam mitteilen ließen.

Dunkel, aber gleichwol der ernstesten Beachtung wert ist noch das Gebiet des Zusammenhangs ähnlicher Formen in verschiedenen Gebieten der Geistesthätigkeit. Wir erwähnten oben die Frage, inwiefern etwa der Kampfesmut in einem Knaben zugleich auf den rein moralischen Mut der Überzeugung wirken könne. Vielleicht ließe sich antworten, soforn dieser letztere auch, gleich dem physischen Kampfesmut, wesentlich aktive Formen annehmen kann, aber nicht, wenn er ein passives, ruhig den drohenden Stürmen entgegensehendes Verhalten fordert. Sei dem, wie ihm wolle, so ist auf der anderen Seite unzweifelhaft, daß der physische Kampfesmut durch kriegerische Musik gefördert werden kann, daß also eine so total verschiedene Geistesthätigkeit, wie das Anhören von Tönen, auf eine Folge von Handlungen wirken kann, die mit jenen Tönen nichts gemein haben, als jene unbeschreibliche und dennoch so deutliche Analogie des Rhythmus und der Dynamik, welche eben eine kriegerische Musik als solche kennzeichnen. Nicht minder bestimmt dient die Musik dem Ausdruck des Erhabenen und Göttlichen, der Trauer und der Freude, des spielenden Leichtsinns und der eiteln Frivolität. Den Alten war daher der sittliche Charakter der Musik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung ein Gegenstand ernstesten Nachdenkens und selbst mit Gesetzen wurde gegen weichliche und entnervende Tonweisen eingeschritten. In diesem Punkte sind wir noch merklich hinter den Alten zurück*), und man kann oft genug selbst im Gesangunterricht öffentlicher Schulen Melodieen hören, die mit ihrer platten Charakterlosigkeit oder tändelnden Frivolität nichts Gutes stiften können. — Wie weit sich solche Zusammenhänge erstrecken, ist schwer zu sagen; das Gebiet ist ein unendliches nach allen Seiten, aber je reiner und fester die Erziehung überhaupt bestimmten Ideen folgt, desto sicherer werden sich diese auch über alle Gebiete des geistigen Lebens erstrecken und desto wirksamer werden alle Seiten und Zweige des Erziehungswerkes sich unterstützen und fördern.

Die Wechselwirkung ähnlicher Formen ist endlich auch eine der wichtigsten Grundlagen der gesamten Lehre von der Ideenassoziation. Zwar hat man den Versuch gemacht, die Reproduktion einer Vorstellung durch eine ähnliche auf das Gesetz der Verschmelzung gleichzeitig im Geiste vorhandener Vorstellungen zurückzuführen, indem man die Ähnlichkeit gleichsam in eine Mosaik gleicher und verschiedener Teile auflöste. Ein Gesicht z. B. soll uns deshalb an ein anderes ähnliches erinnern, weil irgend ein

*) Die entgegengesetzte Ansicht ist in dem Artikel „Musik", Band IV. S. 1108 ff. entwickelt.

Teil desſelben, z. B. die Naſe, dem entſprechenden Teil des anderen Geſichtes ſo vollſtändig gleicht, daß die betreffende Vorſtellung als eine und dieſelbe betrachtet werden kann. Mit dem Anblick der betreffenden Naſe wäre nun dieſelbe Vorſtellung ins Bewußtſein gehoben, und da die Vorſtellungen der übrigen Teile des früher geſehenen Geſichts mit der gegebenen Vorſtellung verſchmolzen ſind, ſo müſſen ſie mit reproduziert werden. (So z. B. bei Brown, lecture on the philosophy of the human mind, 13. ed. Edinb. 1842, wo im übrigen das Gebiet der Ideenaſſoziation vortrefflich behandelt iſt.) Dieſe Vorſtellungsweiſe iſt aber in vielen Fällen der Reproduktion durch Ähnlichkeit durchaus nicht anwendbar und daher überhaupt überflüſſig, denn wenn es Fälle giebt, in welchen die Ähnlichkeit entſchieden nicht durch Gleichheit der Teile, ſondern nur durch Verwandtſchaft des Formprincips wirken kann, ſo wird es ohne Zweifel richtig ſein, letzteres Princip überhaupt als maßgebend anzuſehen, wo es ſich um Ähnlichkeit handelt. Eine elliptiſche Form eines Körpers z. B. wird uns leicht einen anderen Körper von elliptiſcher Form ins Gedächtnis rufen, wenn auch nicht nur der Stoff der Körper, ſondern ſogar die Excentrizität und damit die ganze Form der beiden Ellipſen verſchieden iſt. Man kann alſo in der That annehmen, daß es eine, ſogar empiriſcher Unterſuchung zugängliche Kette von Urſachen und Wirkungen giebt, die ſich von Form zu Form entſprechen, und wenn auch damit die Aufgabe nicht erliſcht, auch die materielle Kauſalreihe ſo weit als möglich aufzuſuchen, welche mit dieſen Wirkungen der Formen parallel geht, ſo wird doch die Pſychologie wenigſtens zum Zweck der praktiſchen Anwendungen überall ſo verfahren müſſen, als beſtehe eine direkte, die materiellen Vorgänge ſchlechthin beherrſchende Kauſalreihe von Form zu Form.

Der Anklang aller neuen Eindrücke und Ideen an die im Geiſte bereits ausgebildeten und nur für das Bewußtſein ſchlummernden Formen iſt einer der wichtigſten Faktoren des ganzen geiſtigen Lebens. Mit Recht haben z. B. die ſchottiſchen Pſychologen, wie Stewart, Brown u. a. die Wirkung der Bilder in der Poeſie auf die Aſſoziation der Vorſtellungen zurückgeführt und wenn man genauer zuſieht, ſo wird man finden, daß es ſich dabei ſtets um eine Verſtärkung und Bereicherung des Eindrucks durch Anklang an pſychiſche Gebilde von verwandten Formen handelt. Wenn Homer, um den unwilligen und widerſtrebenden Rückzug des Ajax zu ſchildern, mit epiſcher Breite den Rückzug eines Löwen ausmalt, der von einem Gehöfte, das er überfallen wollte, durch die Übermacht der Wächter zurückgeſcheucht wird, oder wenn Schiller die glänzende Laufbahn Wallenſteins in flüchtiger, aber nicht minder wirkſamer Anſpielung einem Meteor vergleicht, das weithin durch den Himmel ſeinen Glanzweg zieht, ſo dienen die Vorſtellungen des Löwen, des Meteors, wie unzählige andere in der Poeſie, zunächſt dazu, ein lebhaftes Phantaſiebild in der Seele wachzurufen, an welches ſich eine Fülle von Empfindungen anknüpft. Die geiſtige Form dieſes Phantaſiebildes iſt aber der Form des Hauptgegenſtandes verwandt und dient daher, dieſen lebhafter hervorzuheben und mit einer größeren Fülle erregter Gefühle zu umgeben. In ähnlicher Weiſe ſucht der Redner durch Bilder, Gleichniſſe, Beiſpiele die Wirkung ſeiner Worte zu verſtärken und ſelbſt bei der Behandlung abſtrakter Gegenſtände ſpielen Vergleiche und Veranſchaulichungen eine große Rolle; ſind doch ſelbſt unſere abſtrakten Begriffe durchweg mit Worten bezeichnet, die urſprünglich nur Bilder waren. Hier kann man freilich wider ſagen, das Überſinnliche werde durch Sinnliches ausgedrückt, allein wenn in dieſem Sinnlichen nicht ſchon das Überſinnliche als die Form und Idee des Gegenſtandes enthalten wäre, ſo könnte durch denſelben auch niemals Überſinnliches ausgedrückt werden.

Eine Bemerkung von großer Tragweite läßt ſich hier anknüpfen. Wenn nämlich die von der Seele einmal aufgenommenen Formen alle dazu beitragen, unabhängig von dem Stoff, in welchem ſie ſich ausprägen, neue Formen, die ſich im Geiſte bilden, in ihrer Entſtehung zu fördern und gleichſam zu nähren, ſo folgt daraus notwendig eine ungemeine Wichtigkeit jeder Art von Bildung, welche den jugendlichen Geiſt mit einer Fülle edler, ſinnvoller und beziehungsreicher Formen ausſtattet, ohne zunächſt viel nach

dem Stoff und dem materiellen Nutzen desselben zu fragen. Ja, man sieht leicht, daß jeder zu früh auf das Materielle zielende Unterricht notwendig — eben weil hier die Formen zur Nebensache herabsinken — eine Verarmung des Geistes und eine Verringerung der Fassungskraft für Höheres und Schwierigeres herbeiführen muß. Die große Rolle, welche eine vernünftige Erziehung der Poesie, der Mythologie, der figurenreichen, wenn auch historisch vielleicht unzuverlässigen Erzählung einräumt, wird hier glänzend gerechtfertigt; nicht minder die reine Mathematik mit ihren Formen ganz anderer Art, die nur zum geringen Teil und nur von einer kleinen Anzahl Schüler einmal unmittelbar angewandt werden, während sie alle in der Seele, wenn auch unbewußt, fortwirken, alles Ähnliche und Verwandte fördern helfen und in ihrer Gesamtheit nichts anderes sind, als das entwickelte Fassungsvermögen für mathematische Verhältnisse selbst. Es zeigt sich hier mit einem Worte der Grund, warum in einer nicht gar zu knapp angelegten Jugendbildung das „Nützliche" schädlich werden und der Geist aus einer formalen Bildung an sehr entlegenen Stoffen schließlich auch für die Bewältigung der unmittelbarsten Lebensaufgaben die größte Kraft schöpfen kann.

Wenn so die Seelenvermögen selbst sich, wenigstens für diese den materiellen Kausalzusammenhang überspringende Betrachtungsweise, in die Gesamtwirkung harmonierender Formen des psychischen Geschehens auflösen, so liegt die Annahme nahe, umgekehrt diese Harmonie der Formen unserer psychischen Gebilde auf die Wirkung *angeborener Grundformen* der Auffassung und der Gestaltung alles auf uns eindringenden Stoffes zurückzuführen, so jedoch, daß diese Grundformen selbst auch wider der Modifikation durch das eindringende Geistige unterliegen. Als höchste und dominierende Grundform des gesamten psychischen Lebens wäre dann *der individuelle Geist selbst* zu betrachten. Während wir jedoch mit der Annahme der Formen als des übersinnlichen Elementes in den einzelnen psychischen Gebilden noch auf einem Boden bleiben, welcher der empirischen Forschung zugänglich ist, würden wir mit der Annahme jener Grundformen den Boden der Erfahrung verlassen. Sogar die „innere Erfahrung" in jedem überhaupt zulässigen Sinne des Wortes sagt uns so wenig etwas von ihnen, wie das physische Auge sich selbst erblicken kann. Wol aber sehen wir als Objekt unserer geistigen Anschauung die „göttlich unter Göttern wandelnde Gestalt", das *Ideal* menschlichen Wesens so hell und heller vor uns, als das *Leben* in seiner Unzertrennlichkeit vor dem alle irdischen Erscheinungen bindenden Gesetz; und ist es auch nur die „Freiheit der Gedanken", in welcher wir das Ideal erfassen, so wissen wir doch, daß diese Freiheit so notwendig und so vollberechtigt ein Element unseres Wesens ist, wie jene wolthätige Gebundenheit der Gedanken, welche uns in der empirischen Forschung von Stufe zu Stufe sicher, aber auf endlosen Pfaden weiter führt.

Indem wir nunmehr noch einen Blick auf die *Litteratur* der Psychologie werfen, werden wir dabei zugleich das Wichtigste dessen, was über den Anbau einzelner Zweige derselben mit Rücksicht auf Brauchbarkeit und Zuverlässigkeit des Dargebotenen zu bemerken ist, in Kürze nachzuholen suchen, Bedeutungsloses, schlechthin Veraltetes aber übergehen und in der Hauptsache uns an das bereits Gesagte anlehnen.

Eine genügende *Geschichte* der Psychologie fehlt noch: die G. d. Ps. von F. A. *Carus* (Leipz. 1808) ist insofern als eine brauchbare Vorarbeit zu erachten, als sie ohne strenge Scheidung des Wichtigen und Unwichtigen eine große Menge von Bearbeitungen der Psychologie, die sonst ziemlich vergessen sind, namhaft macht. Eine wertvolle Darstellung der Behandlung, welche die Psychologie in den großen philosophischen Systemen erfahren hat, liefert *Harms* Geschichte der Psychologie, Berlin 1878. Am ausführlichsten: *Blakey*, history of the philosophy of Mind, from the earliest periods to the present time, 4 voll. London 1850. — Ferner zu erwähnen aus *Fortlage*, System der Psychol., §. 4, Gesch. d. Ps. — In den Handbüchern der Gesch. der Philosophie ist die Behandlung der Psychologie gewöhnlich einer der schwächsten Teile; am besten bei *Überweg*, dessen „Grundriß" überhaupt bei gedrängtester Kürze mehr ob-

jektiv und kritisch den Quellen entnommenes Material giebt, als manche größere Handbücher. — Litteratur der Psychol. ist für die ältere Zeit teils bei Carus G. der Ps. sehr reichhaltig zu finden, teils aber in Grätzes bibliotheca psychologica, Leipz. 1845; vielfach ergänzt durch die fleißige Zusammenstellung bei Fortlage, §. 5 (ersch. 1855). — Zahlreiche Citate besonders in Volkmanns Psych. (s. u.). — Vergleichende Psychologie und Tierpsychologie: S. Z. Epoche machend Hieronymus Rorarius, de brutis animalibus, quod ratione melius utantur homine, Paris 1648. Besonders im 18. Jahrhundert mit großer Vorliebe behandelt; so von Meier, Lehrgeb. von den Seelen der Tiere, 1749, Reimarus, Kunsttriebe der Tiere, 1760, Hennings, Seelen der Menschen und Tiere, Halle 1774. Scheitlin, Thierseelenkunde 1840. Wundt, Vorlesungen (s. u.). Carus, C. G., vergleichende Psychologie, oder Geschichte der Seele in der Reihenfolge der Tierwelt. Wien 1866. Viel Psychologisches bei Darwin, Entstehung der Arten. — Anthropologie (das Wort wird teils gebraucht als Lehre vom Menschen als geistigem Wesen, jedoch ohne systematische Trennung von Leib und Seele, teils — und dieser Sprachgebrauch scheint die Oberhand zu behalten — als vergleichende Lehre vom menschlichen Geschlecht in seinen Rassen und Völkern): Waitz, Anthropologie der Naturvölker, Leipzig 1859 bis 1865; sehr reich an psychologisch interessanten Notizen. In gleicher Hinsicht verdienen Bastians Reisewerke: „Völker des östlichen Asien", Leipzig 1866 u. ff., und „afrikan. Reisen", Bremen 1859, Hervorhebung. Sonst pflegt in ethnographischen und Reisewerken Psychologie nicht die starke Seite zu sein. (Bastians „Beitr. zur vergl. Psychol." [Berlin 1868] beziehen sich nur auf die Vorstellungen vom Wesen der Seele und enthalten ein schwer zu bewältigendes, das Heterogenste mischendes Rohmaterial.) — Physiologie: Longet, Anatomie und Physiol. d. Nervensystems, deutsch v. Heim, 2. Bde., Leipz. 1847—49 enthält (mit Ergänzungen des Übersetzers) eine sorgfältige Zusammenstellung des bis dahin bekannten Materials mit umfassender Berücksichtigung der Litteratur. Huschke, Schädel, Hirn und Seele, Jena 1854. Spieß, Physiol. des Nervensystems, Braunschw. 1844. Wundt, Lehrb. d. Physiol., Erlangen 1869. Maudsley, Physiologie und Pathologie der Seele nach der 2. Aufl. des Originals übers. von Dr. R. Boehm, Würzburg 1870. Zur Physiologie der Sinnesorgane Hauptwerke: Helmholtz, Lehre von den Tonempfindungen als physiol. Grundlage für die Theorie der Musik, Braunschweig 1865 (vergl. dazu auch dess. Bs. Mechanik der Gehörknöchelchen und des Trommelfells, Bonn 1869). Desselben Bs. physiol. Optik, Leipzig 1861, sowie aus den „populären Vorträgen" denjenigen über das Sehen des Menschen. Helmholtz zeichnet sich vor allen Physiologen der Gegenwart aus durch gründliche philosophische Bildung, was nicht wenig zu seinen Erfolgen beigetragen zu haben scheint. Seine Arbeiten sind für die psychologische Bedeutung der Physiologie der Sinnesorgane grundlegend. Kürzer und populärer: Fick, Lehrb. der Anat. und Physiol. der Sinnesorgane, Lahr 1864. Von älteren Werken ist trotz der großen seither gemachten Entdeckungen noch immer beachtenswert: Johannes Müller, die phantastischen Gesichtserscheinungen, Coblenz 1826, sowie desselben Verfassers Handbuch der Physiologie, in welchem unter anderm zum erstenmal von physiologischer Seite das sogenannte Problem der „Projektion der Warnehmungen nach außen", sowie das damit zusammenhängende Scheinproblem des Aufrechtsehens mit einem, wenn auch noch nicht völlig klaren Einblick in den wahren Sachverhalt behandelt wurde. Diese „Probleme", welche man einst ebenso schwer begreiflich finden wird, wie die Argumentation gegen die Umdrehung der Erde mit dem natürlichen Gefühl von der Ruhe derselben (noch über hundert Jahre nach Kopernikus bei Naturforschern nicht selten!), gehen von der handgreiflich verkehrten und dennoch fast unvertilgbaren Illusion aus, als müsse das Warnehmungsbild unseres Körpers unser wirklicher Körper sein, was zu den lächerlichsten Widersprüchen führt. Während ich z. B. schreibe, müßte die Hand, welche ich vor mir sehe, die wirkliche Hand sein, die Feder in derselben und das Papier aber nach außen

projizierte Warnehmungsbilder. Geht man hiervon ab und erklärt auch die äußerlich wargenommenen Körperteile für Warnehmungsbilder, so fällt das ganze Problem, da wir gar nicht wissen, ob die wirklichen Dinge nicht samt und sonders umgekehrt stehen, wie sie uns erscheinen, weil ja innerhalb eines total und ausnahmslos umgekehrt gerichteten Bildes die Harmonie der Gegenstände — natürlich die Objekte der Tastempfindung inbegriffen — eine so vollkommene sein muß, daß alles innerhalb dieses Bildes „aufrecht" steht, d. h. die Erde beim Fuß, das Dach und der Himmel über dem Kopf u. s. w. Daher wäre bezüglich der Lage des Netzhautbildes die Frage nicht so zu stellen: Wie kommt es, daß wir die Dinge aufrecht sehen? sondern: Müssen wir wegen der Lage des Netzhautbildes vermuten (was jedenfalls die einfachste und eine durchaus befriedigende Annahme wäre), daß die wirklichen Dinge umgekehrt stehen als unsere Warnehmungsbilder, oder haben wir zwingende Gründe zu einer anderen Annahme? Alle Einwendungen gegen diese Korrektur der gewöhnlichen Meinung sind ebenso verkehrt, wie die Frage, warum die Menschen infolge der Umdrehung der Erde nicht Nachts aus dem Bette fallen und an der Zimmerdecke liegen bleiben. — Vorbehalten bleibt natürlich dann immer noch die Frage, ob es überhaupt äußere Dinge giebt, von welchen unsere Warnehmungen nur das mehr oder weniger modifizierte Abbild sind, oder ob das unsere Empfindungen veranlassende „Ding an sich" nicht noch ganz anders, als bloß durch die umgekehrte Lage von unseren Warnehmungen verschieden, wenn überhaupt vorhanden ist. — Vergl. zu dieser Frage noch Ueberwegs Anmerkungen (bes. A. 54) zu s. Übersetzung Berkeleys in der „philos. Bibliothek" H. 23, Berlin 1869. Ferner Otto Liebmann, der objektive Anblick, Stuttgart 1869. Vom Standpunkt der Herbartschen Philosophie verarbeitet das physiologische Material Cornelius, Theorie des Sehens und des räumlichen Vorstellens, Halle 1861. — Psychophysik: Einzige Behandlung bis jetzt: G. Th. Fechner, Elemente der Psychophysik, 2 Teile, Leipz. 1860; Derselbe, Revision der Hauptpunkte der Psychophysik, 1882. — Psychol. Statistik: Guerry, essai sur la statistique morale, Paris 1833. Quételet, physique sociale, ou essai sur le développement des facultés de l'homme, erste Aufl. 1835, übers. von Riecke, Stuttgart 1838, 2. Aufl. Bruxelles, Muquardt, 1869, 2 voll. erweitert, jedoch nur mit sporadischer Berücksichtigung neuerer Arbeiten und Materialien, mit einer Abhandlung von Herschel über die Anwendung der Wahrscheinlichkeitsrechnung auf die Natur- und Gesellschaftswissenschaften als Einleitung. Wagner, über die Gesetzmäßigkeit in den scheinbar willkürlichen Handlungen. Hamburg 1864; nebst einem 2., speziellen Teil, welcher eine höchst eingehende und sorgfältige Selbstmordstatistik enthält. Hier sei bemerkt, daß die Selbstmordstatistik (vgl. auch Lisle, du suicide, statitisque, medecine, histoire et législation) wegen der vergleichsweisen Genauigkeit ihrer Angaben, welche meist Aufschluß über Alter, Geschlecht, Stand, Mittel der Tötung, mutmaßliche Motive, Konfession u. s. w. geben, eins der dankbarsten Gebiete der Moralstatistik ist und keineswegs nur zu Schlüsseln über Motive der Verzweiflung, des Lebensüberdrusses u. s. w. Veranlassung giebt (dies sogar am wenigsten und am unsichersten), sondern über Einflüsse des Familienlebens, der Politik (vgl. das Faktum einer abnorm geringen Anzahl von Selbstmorden in Deutschland im Jahr 1848, wovon fast der ganze Ausfall Männer in mittleren Jahren trifft, ein Beweis, daß erregte Hoffnungen und Ablenkung des Geistes von Übeln aller Art Ursache war; zu anderen Zeiten umgekehrt Selbstmordepidemie mit politischen Bewegungen verbunden), der Nationalität, Beschäftigungsweise, selbst der Mode; wobei oft allgemeinere Zusammenhänge erkannt werden, für welche die Frequenz des Selbstmords nur ein Barometer ist. Von den zahlreichen moralstatistischen Monographieen und Aufsätzen erwähnen wir nur: Laspeyres, Einfluß der Wohnung auf das Betragen, in der Zeitschr. für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft VI. Bd. S. 1—112; eine Abhandlung, welche sehr geeignet ist, zu zeigen, was bei noch besserer Einrichtung der statistischen Erhebungen und weiterer Ausdehnung dieser Behandlungsart aus der Moralstatistik werden kann.

Von den Werken, welche die Psychologie in umfassender Weise behandeln, steht natürlich keines völlig auf dem Standpunkt des vorstehenden Artikels, welcher eben die Psychologie in demjenigen Sinne, in welchem sie den Anspruch erheben könnte, der Pädagogik durchweg als theoretische Unterlage zu dienen, erst als eine werdende Wissenschaft faßt, welche kein Einzelner sich anmaßen kann, fertig machen oder auch nur in maßgebender Weise, wie das fast alle zwei bis drei Jahre einmal versucht wird, „neu begründen" zu wollen. Der Grund derselben ist gelegt, sobald man sich entschließt, auf den von Helmholtz, Fechner und Quetelet*) gebrochenen Bahnen weiter zu arbeiten, die gegebenen Methoden auf andere Gebiete zu übertragen und dabei einstweilen unbekümmert um die genaue Grenze zwischen Hilfswissenschaft und wirklicher Psychologie zu sammeln, zu sichten und zu ordnen, vor allen Dingen aber den Schatz positiver Kenntnisse zu vermehren. Inzwischen bleibt allerdings auch das Studium solcher Werke unerläßlich, welche mehr oder weniger auf dem Boden der Erfahrung und der neueren Ansprüche an die Methode der Forschung fußend, ein Ganzes von freilich sehr gemischtem Wert zu geben suchen, und selbst spekulativ gehaltene Werke über Psychologie können, ganz abgesehen von ihrer eigentlichen Aufgabe (einer Versöhnung zwischen Idee und Thatsache), anregend und fördernd wirken. (Am wenigsten wird man auch in dieser Beziehung bei den Werken der Hegelschen Schule, soweit sie eben streng schulmäßig gehalten sind [Erdmann, Rosenkranz u. a.] finden.) In freierer Weise ist auch von Hegelianern Tüchtiges geleistet; vgl. Erdmann, psych. Briefe, Leipzig 1851, 4. Aufl. 1865; George, die fünf Sinne, nach den neueren Forschungen der Physik und der Physiologie dargestellt als Grundlage der Psychologie, Berlin 1846; Schaller, Leib und Seele, Weimar 1856 (gegen den Materialismus mit gesunder Berücksichtigung der Empirie, jedoch an Gründlichkeit nicht von ferne mit der Behandlung der gleichen Fragen durch Lotze zu vergleichen). Die beiden letztgenannten Vf. haben auch jeder eine „Psychologie" geschrieben, George, Lehrb. d. Ps., Berlin 1854 und Schaller, Seelenleben des Menschen, Weimar 1860, welche zwischen empirischer und spekulativer Haltung eine nicht sonderlich glückliche Verbindung anstreben, jedoch, namentlich George, entschieden zu den lesenswerten Bearbeitungen gezählt werden dürfen. Ein tieferes Eingehen auf das empirische Material, verbunden mit einer von Hegel ausgehenden, jedoch in möglichster Anlehnung an die Theologie selbständig fortgebildeten Spekulation findet man bei J. G. Fichte, Anthropologie, Leipzig 1856, Psychologie, Leipzig 1864 und G. Ulrici, Gott und der Mensch I. Leib und Seele, Grundzüge einer Psychologie, des Menschen, Leipzig 1866. (Letzteres Werk besonders ausgezeichnet durch fleißige und vollständige Verarbeitung der empirisch ermittelten Thatsachen. Zur Prüfung dieses Standpunktes vergleiche man die gegen Fichte gerichtete, großenteils auch Ulrici treffende, nach Form und Gehalt gleich ausgezeichnete Polemik Lotzes, Streitschriften, 1. Heft in Bezug auf Fichtes Anthropologie. Leipzig 1857.) Vom Schellingschen Standpunkt geht Karl Gustav Carus aus, dessen sämtliche zur Psychologie und den Hilfswissenschaften gehörige Schriften trotz der großen Fülle von Unhaltbarem und Willkürlichem, welche sie enthalten, durch ihre Gedankentiefe und ideale Wärme, manchmal auch durch geniale Blicke in die Natur anregend wirken müssen. Wir nennen besonders Vorlesungen über Psychol., Leipzig 1831, Kraniosкopie, Stuttg., 1841, Psyche, zur Entwickelungsgeschichte der Seele, Pforzheim 1846 und Symbolik der menschlichen Gestalt, Leipzig 1858. Zur Förderung der exakten Empirie ist hier allerdings (auch in den psychologischen Schriften des Vf.) wenig Brauchbares zu holen, wol aber zur Ergänzung derselben durch Anregung des Nachdenkens über die tieferen Zusammenhänge von Natur und Geist. Unter den älteren Werken vom Schellingschen Standpunkt nennen wir noch Schubert, Gesch. der Seele, Tüb. 1830 und Burdach, der Mensch, Stuttg. 1836; beide ehemals viel gelesen und mehrfach

*) Denen wir von philosophischer Seite noch Lotze beigesellen dürften, wie gleich näher zu begründen ist.

aufgelegt. Von Herbartianern sind hervorzuheben Drobisch, empirische Psychologie, nach naturwissenschaftlicher Methode, Leipzig 1842. Drobisch ist zugleich Mathematiker und wäre, wie z. B. seine oben zitierte Schrift über die „moralische Statistik" beweist, vor vielen befähigt, die Psychologie auf neuen und fruchtbaren Bahnen zu fördern, wenn ihn nicht die im Interesse der Wissenschaft überhaupt schwer zu beklagende orthodoxe Abgeschlossenheit der Herbartschen Schule daran hinderte. Ein Gleiches gilt von Volkmann, dessen Grundriß der Psychologie, Halle 1856 (zugleich, wie schon hervorgehoben, durch zahlreiche und genaue Litteraturnachweise ausgezeichnet) sich durch Klarheit und gediegene Bearbeitung des Stoffes als Handbuch empfiehlt. Kürzer gefaßt und freier von den Fesseln der Schule ist Lindner, dessen empirische Psychologie, Cilli 1858, sich als Leitfaden für Lehrvorträge im bisher üblichen Stil, jedoch mit Rücksicht auf die neueren Forschungen, vorzüglich empfiehlt. — Von Herbart ausgegangen, jedoch selbständig fortgeschritten ist Waitz, Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft, Braunschw. 1849; vielfach noch in den Nachwirkungen der Herbartschen Metaphysik befangen; sonst scharfsinnig, klar und in der empirischen Forschung wol orientiert, sehr zum Studium zu empfehlen. — Auch Lotze wird vielfach im weiteren Sinne zu den Herbartianern gezählt, wozu gerade in seiner an allen Widersprüchen des Herbartianismus leidenden Lehre vom „Wesen der Seele" noch am ehesten Grund gefunden werden mag. Im übrigen ist Lotze durchaus selbständig und unter denjenigen Denkern, welche die Gesetze der Natur und die Regeln der Empirie, sowie das Verhältnis der exakten Wissenschaften zu den tieferen Grundlagen und höheren Zwecken des gesamten Geisteslebens zum Gegenstand ihres Nachdenkens gemacht haben, bisher — facile princeps. In seiner allgemeinen Pathologie, Leipzig 1848 und allg. Physiol., Leipzig 1851, auch für die Mediziner wegweisend, giebt er in seiner „medizinischen Psychologie" (deren Titel wir nie recht haben begreifen können) den Philosophen eine folgenreiche Anleitung zur Berücksichtigung und Benützung der Resultate der Physiologie. In dieser Beziehung ist Lotze bahnbrechend: Sein „Mikrokosmos", Leipzig 1856 bis 64, seitdem in dritter Auflage 1876—1880, giebt in populärer Auffassung eine Fülle von Aufklärung und Belehrung, wie kaum ein zweites Werk dieser Art. In systematischer Ableitung behandelt er die Psychologie in seinem System der Philosophie Bd. II (1879) S. 469—604; vgl. hierzu die Grundzüge der Psychologie, Diktate aus den Vorlesungen von Lotze, 2. Aufl. 1882. Allseitiger und in mancher Beziehung weiter führend als Lotze, jedoch minder gründlich ist W. Wundt, Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele, Leipzig 1863 und 64. Monographieen über die inneren Gebiete der Psychologie sind selten; insbesondere harrt die der exakten Beobachtung von allen Seiten zugängliche Lehre von der Ideenassoziation noch immer einer gediegenen Bearbeitung. Über die Affekte giebt Domrich, die psychischen Zustände, Jena 1849, dankenswerte Aufschlüsse; über Träume, Nachtwandeln u. s. w. Jessen (der betr. Abschnitt aus seinem übrigens verfehlten „Versuch einer wissenschaftlichen Begründung der Psychologie", Berlin 1855). — Das psychologische Element in der Sprache behandelt Steinthal, Grammatik, Logik und Psychologie, Berlin 1855. — Aus der englischen Litteratur verdienen vorzügliche Beachtung Spencer, principles of psychology und Bain, the senses and the intellect, 2. ed., und: the emotions and the will, London 1865.

Dr. F. A. Lange †.*)

*) Vorstehenden Aufsatz des inzwischen verstorbenen Verfassers habe ich wegen seiner bleibenden Bedeutung, unter sehr geringen Berichtigungen und Ergänzungen, wörtlich beibehalten, ohne hiermit meine durchgängige Zustimmung zu demselben ausdrücken zu wollen.
Schrader.

**Seelsorge.** — Insofern das, was mit diesem Worte bezeichnet zu werden pflegt, die cura animarum, ein Teil der Amtspflicht des Geistlichen ist, und sofern diese Amtspflicht in genauem Zusammenhange mit der Einwirkung desselben auf die Erziehung steht, ja eigentlich den Rechtsgrund dafür in sich schließt, daß die Aufgabe des Geistlichen immer zugleich auch als eine pädagogische gefaßt wird, — ist hiervon schon in einem besonderen Artikel (Bd. II, S. 814 ff.) gehandelt worden. In den nachstehenden Zeilen haben wir von Obigem abzusehen und statt dessen zu fragen, inwiefern die Erziehung sich überhaupt als Seelsorge, mithin namentlich auch der Lehrer, und zwar jeder Lehrer, sich als Seelsorger zu betrachten habe; ob also der mit diesem Namen bezeichnete Gesichtspunkt für die Aufgabe und Stellung des Erziehers, in specie des Lehrers ein richtiger, und im Falle der Bejahung, wie die darin ausgesprochene Idee zu realisieren sei.

Seelsorge ist ein nur dem Christentum eigner Begriff (über die vorchristlichen, heidnischen und alttestamentlichen Parallelen desselben vgl. Herzogs theolog. Realencyklopädie Bd. XIV, S. 204 f.); seinen biblischen Anhaltspunkt finden wir am unmittelbarsten in den Stellen Matth. 16, 26, Hebr. 10, 39 (und auch 1. Petri 2, 11), wo von der Sorge für die eigne Seele, und Hebr. 13, 17, wo von der Sorge für die Seelen anderer als Sache der christlichen Gemeindevorsteher die Rede ist. Seele in diesem Sinn ist derjenige Bestandteil der menschlichen Persönlichkeit, der zwar im Zeitleben an den leiblichen Organismus gebunden, aber in seinem geistigen Wesen, in seiner freien Thätigkeit als denkend und wollend trotz der so fühlbaren Bedingtheit seiner Activität durch die Zustände des Leibes dennoch mit seinem eigensten Wesen nicht von diesem abhängig ist, darum auch mit dem Tode des Leibes nicht stirbt, sondern eines ewigen Lebens gewiß ist. Gerade auf diesem letzten Moment ruht die eigentlich christliche Anschauung von der Seele; sie ist dasjenige im Menschen, was zum ewigen Leben bestimmt ist; Seele und Seligkeit sind eng zusammenhängende Begriffe. Daraus ergiebt sich, daß auch Seelsorge nicht überhaupt Sorge für das psychische Leben im Unterschiede von der Nährung und Stärkung des Leibes ist, also nicht z. B. die erzieherische Einwirkung auf die Entwickelung und Ausbildung des Gedächtnisses und der übrigen Seelenkräfte bedeutet, sondern daß sie in erster Linie das ewige Wol, die überirdische Bestimmung der Menschenseele, also das sich zum Zwecke setzt, was man in der Sprache der Kirche das Seelenheil nennt. Zwar können in allweg auch solche, die den Schwerpunkt auch des geistigen Lebens, die Seligkeit nicht in eine erst zukünftige Welt, in ein räumlich gedachtes Jenseits verlegen, von Seelsorge reden; sie ist alsdann die methodische Einwirkung auf das sittlich-religiöse Leben der einzelnen, um z. B. Entzweite zu versöhnen, Schwörenden das Gewissen zu schärfen, Bekümmerte zu trösten u. s. f. Aber der ursprüngliche und eigentliche Sinn der Seelsorge ist doch nur aus jener Quelle abzuleiten. Dem entsprechend hat sich von der Seele insbesondere die Vorstellungsweise ausgebildet, daß das christliche Subjekt seine Seele von sich selbst unterscheidet, unbeschadet dessen, daß sie doch eben sein eigentliches Selbst ist; daher der häufig gebrauchte Ausdruck (nach 1. Petri 4, 19) „seine Seele Gott befehlen"; daher auch die in der christlichen Liederdichtung und Erbauungssprache vielfach vorkommende Anrede an die eigene Seele („Seele, was ermüd'st du dich" ꝛc., „Seele, du mußt munter werden" ꝛc.); die Seele wird da mitunter auch wie ein anvertrautes Gut betrachtet, über dessen Verwaltung man Rechenschaft geben müsse, oder besser wie ein Zögling, den man zu erziehen, zu versorgen, zu bewahren schuldig sei.

Trägt sich nun hiernach die Vorstellung „Seelsorge" als Inbegriff bestimmter Zwecke und Pflichten unschwer auf die Erziehung, als Sorge für die uns anvertrauten Seelen anderer über, so kann zunächst nur gesagt werden: alle christliche Erziehung, sofern sie sich einen höheren Zweck setzt, als Brauchbarkeit und Glück in der Welt, sofern sie den Grund zu des Zöglings ewigem Heile legen will, ist Seelsorge; diese bedeutet so wenig etwas besonderes, daß man umgekehrt sagen kann: alle Seelsorge, auch wie sie die Kirche übt, ist nur Übertragung christlicher Erziehung auf die erwachsenen Gemeinde-

glieder. Gerade das Eigentümliche, das die Seelsorge z. B. von der Wirksamkeit des Predigers unterscheidet, nemlich die persönliche Einwirkung auf den einzelnen, mit dem man Aug' in Auge verkehrt (also was man „die eigentümliche Seelenpflege" genannt hat), versteht sich auf dem Gebiete der Erziehung ganz von selbst. Wenn der Hausvater auf die Äußerungen der Gemütsart, auf das Temperament, auf die Empfindungsweise und die Willensrichtung jedes Kindes genau achtet, wenn er demgemäß auch unter vier Augen durch Warnung, Ermahnung, durch Frage und Zuspruch christlich auf das Kind einzuwirken bemüht ist, wenn er für dasselbe und mit demselben betet, so ist das Seelsorge, es ist aber auch nichts anderes, als ein Stück christlicher Erziehung, nämlich dasjenige, das, auf christlichen Unterricht sich stützend und von christlicher Zucht begleitet, durch persönliche Gemütsauffassung mittelst des Wortes, auf das ewige Heil des Kindes hinwirken will. Deshalb sind auch die nächsten und natürlichsten Seelsorger des Kindes die Eltern, und diejenigen, welche deren Stelle vertreten, also z. B. die Hausväter in Instituten, wie einst Francke im Haller Waisenhaus. Von der dortigen Idee und Praxis der Erziehung schreibt sich auch vornehmlich die Aufnahme des Begriffs Seelsorge in die Pädagogik.

Aber ob nun auch der Lehrer seine Amtspflicht unter diesem Gesichtspunkte zu betrachten habe, ist nicht schon für sich gewiß, nämlich deshalb nicht, weil der Lehrer nicht die Erziehung, sondern den Unterricht zu besorgen hat, vielleicht sogar (als Fachlehrer) nur einen Teil des Unterrichts, und weil er eben darum auch nur während einer bestimmten Zahl von Stunden die Schüler beobachten und auf sie einwirken kann; aber auch deshalb nicht, weil der Lehrer seinen Einfluß auf die einzelnen doch gleichsam nur öffentlich, im Beisein aller, auszuüben hat und ihm die genaue Pflege der Einzelnen schon durch deren Menge unmöglich gemacht wird. Dies alles hat Männer, wie C. H. Zeller, wie L. Völter nicht gehindert, dem Lehrer die Pflicht der Seelsorge ans Herz zu legen. Der erstere sagt in seinen „Lehren der Erfahrung" (1827 I, S. 234): „Es gehört zu dem Unglück unserer Zeit, daß diese Seelenwache (nach Hebr. 13, 17) von Seiten der Schullehrer fast gar nicht mehr zu den Amtspflichten derselben gerechnet wird, und so viele alles gethan zu haben glauben, wenn sie ihre Schulstunden beendigt haben. Andre haben nur das Ganze ihrer Schule im Auge und verlieren das einzelne Kind aus dem Gesichte." Und in demselben Sinne sagt Völter (Beiträge zur christlichen Pädagogik 1852, S. 138 f.): „Unter der Masse der Schulkinder verschwindet das einzelne Kind oft vor dem Blicke des Lehrers, er kommt vielleicht nie mit ihm in ein so recht persönliches Verhältnis. Und doch hängt seine Einwirkung auf das Kind gerade hiervon wesentlich ab. Je mehr das Kind dem Lehrer abfühlt, daß es ein besonderer Gegenstand seiner Sorge, seiner Liebe ist, desto zugänglicher wird es. Daher mache er sich zur Pflicht, sich des einzelnen Kindes besonders anzunehmen, unter vier Augen mit ihm über seinen Herzenszustand, sein Verhalten, seine kindlichen Schmerzen und Anliegen zu reden. Dies ist besonders nötig bei den vielen Kindern, die keine — oder eine verkehrte häusliche Erziehung genießen ꝛc. Von Thomas Arnold kennt man die stehende Sentenz: „Das Geschäft eines Lehrers sowohl als eines Pfarrers ist die Seelsorge". (Vgl. Stoy, „Zwei Tage in englischen Gymnasien" 1860, S. 34 f. und den Art. über Arnold in Bd. I, S. 226 Note.) Allein es fehlt auch nicht an Gegenstimmen, die wir, einzig im Dienste der Wahrheit stehend, nicht überhören dürfen. In der Schrift von Rümelin: „Die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschulen", 1845, lesen wir S. 138 wie folgt: „Die Aufgabe des Unterrichts ist eine klare, bestimmte; durch jene idealen Anforderungen aber, daß der Lehrer der Beichtvater und väterliche Freund jedes einzelnen werden soll, daß die ganze Erziehung und sittlich religiöse Bildung in den Kreis der Schule hereingezogen wird, verliert sie allen festen Boden unter den Füßen und wird eine unbegrenzte, unausführbare. Es kann einem angst und bange werden, wenn man heutzutage in einem pädagogischen Buche ließt, was alles bei einem rechten Lehrer vereinigt sein müßte, wie ihn in seinem ganzen Wirken das Bewußtsein begeistern und erheben müsse, daß das Seelen-

heil, das zeitliche und ewige Wol von jungen Ebenbildern der Gottheit allein in seine Hände gelegt sei. Nur den Mund nicht so voll genommen und mit den Füßen auf der Erde geblieben, auf der wir stehen! Nach einem idealen Ziele hat nicht bloß jeder Lehrer, sondern jeder Mensch zu streben, aber man kann nicht vom Morgen bis zum Abend begeistert sein, sondern auch der Beruf des Lehrers hat, wie jeder andere, seine rein praktische, ich möchte sagen, handwerksmäßige Seite. Das wird jeder Lehrer wissen, und es ziemt sich nicht für einzelne, auf dem hohen Kothurn zu stehen und Deklamationen zu halten." Was in dieser Stelle gegen eine falsche Idealität, d. h. gegen Phrasenmacherei und Unwahrheit gesagt ist, unterschreiben wir vollständig; auch uns ist die schlichte Berufstreue in jedem Amte mehr wert als der Schwung hoher, nebelhafter Ideen, und die richtige Begrenzung der Amtswirksamkeit, die zugleich die rechte Sammlung ist, lieber als ein ins Weite gehender Eifer, der alles auf einmal thun und überall Gutes wirken will, dafür aber an keinem Punkt etwas Rechtes schafft. Aber dies ist nicht die Frage, um die es sich hier handelt. Was diese betrifft, so haben wir die durch die Schülermenge bedingte Unmöglichkeit einer auf jedes Kind sich besonders beziehenden, sein ganzes Denken und Thun überwachenden Seelsorge von Seiten des Lehrers oben schon zugestanden. Aber wir glauben, auch wenn der von Rümelin gerügte Überschwang wegbleibt, wenn nur gefordert wird, was möglich und auch ohne andauernde Begeisterung vom Morgen bis zum Abend — bei welcher unsres Erachtens eben nicht viel Reelles geleistet würde — mit einfachem Pflichtbewußtsein ausführbar ist, so sind damit die von Zeller und Völter ausgesprochenen Gedanken keineswegs unvereinbar. Diejenige Liebe zu den Schülern, die dazu schlechthin vorausgesetzt werden muß, ist ja keine andre, als jenes Wolwollen, das jedem Lehrer gegen jeden Schüler unentbehrlich ist, wenn ihm der Unterricht nicht überhaupt zur Qual und erst noch zur unfruchtbaren, ganz umsonst erduldeten Qual werden soll. Hat er aber solches Wolwollen im Herzen, dann umfaßt dieses den Schüler nach seinem ganzen Dasein, seiner Gegenwart und Zukunft; und wenn dieser in der Schule auch nur einen kleinen Teil seiner Jugendzeit verlebt: in dieser Zeit, die auch zugleich eine Zeit täglichen Umgangs ist, wird der Lehrer sich doch gewiß zugleich als Erzieher desselben ansehen, und, sofern er selber ein Christ ist, dabei das höchste Erziehungsziel nicht aus den Augen lassen. Dazu bedarfs gar keiner besondern Anstrengung, keiner eignen Vorkehrungen und Maßregeln; immer so auf den Zögling einzuwirken durch Wort und Beispiel, daß damit, wenn auch nur sehr mittelbar, ein „guter Grund gelegt wird aufs Zukünftige" (1. Tim. 6, 19); das ist ganz dieselbe Forderung, nicht höher und nicht niederer, als wenn wir sagen, der ganze Verkehr des Lehrers mit dem Schüler soll ein erziehender sein. Wie nun aber auch die kirchliche Seelsorge, obgleich sie die ganze Gemeinde zu ihrem Objekt hat, doch zuerst und zumeist sich denen zuwendet, denen persönlich nachgeht, die aus irgend einer Ursache einer Gefahr für ihr geistiges Leben ausgesetzt sind (vgl. die Pastoraltheologie des Unterzeichneten, 2. Aufl., S. 396 ff.): so wird der gewissenhafte, mit seinen Schülern es treu meinende Lehrer, sobald er gewar wird, daß einer derselben von einem Übel bedroht ist, das „wider die Seele streitet" (1. Petri 2, 11), auch wenn dasselbe den Fortgang des Unterrichts nicht stört oder hemmt, nun nicht denken: was geht mich das an? — eine Frage, die eine erschreckende Ähnlichkeit hat mit der Kainsfrage: „Soll ich meines Bruders Hüter sein?" sondern das liebevolle Interesse für jeden seiner Schüler wird ihn treiben, auf Bewahrung oder Rettung zu denken, also mit dem Schüler selbst, mit seinen Eltern privatim zu reden, und so viel an ihm ist zu thun, damit der Junge nicht verloren gehe. Ein Lehrer z. B., der nichts als Latein oder Mathematik zu lehren hätte, der aber bei einem seiner Schüler die Warnehmung machte, daß er Neigung zu frivolem, zu schamlosem Gerede habe, oder daß er sonst auf irgend welchen schlechten Wegen gehe: dürfte der etwa denken, ich habe Latein, ich habe Mathematik zu lehren, wenn mich der Bursche darin nicht stört, wenn sein Hebdomadarium befriedigend ist, wenn seine Rechnungen richtig sind, was frage ich nach dem, was er sonst treibt? Nein, solch ein Lehrer wäre

ein gewissenloser Mensch, das Verderben des Schülers würde auch ihn zum Mitschuldigen haben. Davon ist freilich vollends nicht zu reden, welch eine Schuld derjenige auf sich ladet, der, was der Schüler an Glauben und Gewissen, an Gottesfurcht und Schamhaftigkeit vom Elternhause mitgebracht hat, entweder mit dämonischer Bosheit oder in dummem Aufklärungseifer zerstört. Was soll man doch dazu sagen, wenn ein Lehrer seinen jungen Leuten (vollends wenn dies künftige Theologen sind!), bevor sie nur recht wissen, was in den Evangelien steht, schon eiligst alle Behauptungen und Argumte über die Unechtheit jener Urkunden an den Kopf wirft! Das ist das Gegenteil von Seelsorge, es ist die Vergiftung jugendlicher Seelen. — Wie aber die kirchliche Seelsorge auch für diejenigen, denen sie nicht veranlaßt ist persönlich nachzugehen, die sie nicht als Objekte „innerer Mission" betrachten und darum aufsuchen muß, um sie zu retten, die sie also außer dem gemeinsamen Zusammenhange mit dem Leben der Kirche durch Gottesdienst, Predigt, Sakrament sich selber überlassen kann als würdige, ihres Weges sichere Christen — wie die Seelsorge auch für diese doch fortwährend vorhanden, d. h. ihnen zu jeder Stunde zugänglich ist, sobald sie ein Bedürfnis haben, beraten, getröstet, beruhigt zu werden: so erweist sich der Lehrer auch dadurch seinen Schülern als Seelsorger, daß er, wie er sich ihr inniges Vertrauen erworben hat sowol in betreff seines reinen Wollwollens als in betreff seiner Weisheit, so auch jedem Gehör zu schenken, jeden zu beraten, jedem Hilfe zu leisten bereit ist, der sich mit irgend einem Anliegen, namentlich im Anliegen sittlicher und religiöser Art, an ihn wendet. Also nicht das fordern wir, daß der Lehrer jeden seiner Schüler von Zeit zu Zeit in ein Beichtverhör nehme und nach methodistischer Weise seinen Seelenzustand erforsche — ein Verfahren, welches bei dem einen eine krankhafte, zumal dem Jugendalter unnatürliche Überreizung, bei dem andern geradezu eine Unwahrheit, bei dem dritten einen tiefen Widerwillen, ja Hohn und Verachtung gegen die Religion zur Folge hätte. Aber wie leicht kann es geschehen, daß ein Jüngling zwischen 14 und 18 Jahren über irgend etwas, bedeutendes oder unbedeutendes, innerlich unruhig wird, daß die höchsten Lebens-, Gewissens- und Glaubensfragen plötzlich mit ihrem ganzen Ernst ihm vor die Seele treten; Vater und Mutter sind vielleicht ferne, würden vielleicht des Sohnes Skrupel nicht einmal recht verstehen oder falsch beurteilen, den Ortspredigern ist er persönlich auch zu fremd: hat er nicht an seinem Lehrer den Mann seines Vertrauens, so hat er niemand, der ihm die Last vom Herzen nähme. Nach Erfahrungen, die uns mitgeteilt worden sind, wären insbesondere auch Hausbesuche zu empfehlen, die der Lehrer bei solchen Schülern macht, welche als nicht ortsangehörig in Privathäusern (Kosthäusern) wohnen; er hätte da Gelegenheit, nicht nur überhaupt dem Schüler persönlich näher zu kommen, sondern auch, ohne peinlich oder zudringlich zu fragen, doch ihm durch Rat, Zuspruch, Aufschluß über manches hinwegzuhelfen, was dem sittlichen und religiösen Leben des Jünglings Gefahr droht. Im Elternhause ist dies weniger nötig, es sollte da niemals nötig sein; aber für einen ortsfremden jungen Menschen kann der Lehrer auf diese Art wahrhaft Vaterstelle vertreten. In früheren Zeiten, wo das Glauben wie das Leben einfach unter der allgemeinen Zucht stand, war ein Bedürfnis dieser Art bei Schülern weit weniger fühlbar, während eher die Lehrer, zumal wenn sie der Spenerschen Richtung folgten, sich bewogen fanden, sich nach alle dem, was die Schüler alle trieben, was sie dachten und was sie lasen, zu erkundigen*); aber jemehr auch die religiöse und sittliche Überzeugung

*) So erzählt z. B. C. F. Oetinger in seiner Selbstbiographie (herausg. von Hamberger, Stuttg. 1845, Seite 11): „Der Prälat Weissensee in Blaubeuren hatte die löbliche Gewohnheit, jeden Alumnus nach dem Abendgebet zu fragen: wie er seinen Tag zugebracht, was für Züge Gottes an sein Herz gekommen? was für Gedanken und Entschließungen er auf die gute Seite lege? Er fragte mich oft und ich antwortete, wie ich es erfuhr. Einmal wußte ich nichts zu sagen. Er sagte: Was hat Er denn heute gelesen? Antwort: Boileau Despréaux. Was darin? Antwort: Von der Scham des Guten, daß diese der Grund alles Elends sei. Das gefiel ihm sehr wol ꝛc."

von jedem einzelnen erst errungen und verarbeitet werden muß, umsomehr wird jene geistliche Hilfe für eine noch ringende Seele notwendig. Wer da glauben wollte, die neuere Wissenschaft und fortschreitende Bildung fege alle religiösen Skrupel und sittlichen Anfechtungen von selber weg, den müßten wir hinweisen auf die mehr zu- als abnehmende Zahl junger Leute, die gerade durch den Zusammenstoß dieser modernen Bildung mit den unvertilglichen Wurzeln des religiösen und sittlichen Lebens, mit Glauben und Gewissen, — ins Irrenhaus geführt werden. **Palmer.**

**Seelsorger** s. Geistlicher als Seelsorger.

**Selbständigkeitstrieb** s. Unabhängigkeitstrieb.

**Selbstbeherrschung.** Daß die Selbstbeherrschung sowol dem Erzieher als dem Zögling nötig sei, daß ohne sie kein Idealismus, oder wie Sickel es nennt (Erziehungslehre S. 222—241), keine Veredlung des Charakters denkbar sei, keine Tüchtigkeit zu irgend einem Berufe, keine Fähigkeit, in der Gesellschaft zu bestehen, erlangt werden könne, darin stimmen wol alle Pädagogen mit dem Genannten überein. Aber damit ist noch überaus wenig gesagt; es gilt festzustellen, worin die Selbstbeherrschung bestehe und wie sie bei dem einen und dem andern sich zu gestalten habe.

1. Das Wort Selbstbeherrschung setzt einen Dualismus im Menschen voraus, da notwendigerweise das beherrschte „Ich" oder „Selbst" und das herrschende voneinander verschieden sein, bezw. zweierlei Willen haben müssen; anderenfalls wäre der Ausdruck entweder inhaltslos oder etwa mit Selbstbestimmung gleich bedeutend. Daß das beherrschte „Ich" sinnlicher und selbstischer Art sei, etwa das, was der Theologe den alten oder natürlichen Menschen, der Philosoph die Leiblichkeit nennt, leuchtet ein. Und so mag Hegel Recht haben, wenn er die Selbstbeherrschung beschreibt als „die vermittlungsloseste Magie, welche der individuelle Geist über seine eigene Leiblichkeit ausübt, und durch welche er dieselbe zur unterwürfigen und widerstandslosen Vollstreckerin seines Willens macht" (Werke VII. 156; vgl. Thaulow, Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht; Kiel 1854, 3 Teile). Aber auch damit sind wir wenig gefördert, denn es ist noch der Inhalt des individuellen Geistes zu bezeichnen, der sich in der Selbstbeherrschung bethätigen soll. Hier genügt nun die einfache Beobachtung des praktischen Lebens, um uns zu zeigen, daß es bald der bloße Verstand, die Klugheit, ja die gemeine Pfiffigkeit ist, welche die Unmittelbarkeit des natürlichen Wollens in Zucht nimmt, bald ein höherer Wille, den man entweder als kategorischen Imperativ (Kant) oder als Maximen (Herbart) oder als das christliche Ideal (Stoy) oder endlich als den widergebornen, den heiligen Gottes Willen bezeichnen hört. Daß die Erziehung jene Selbstbeherrschung, bei welcher die Lebensklugheit die Maximen giebt, entweder sehr gering schätzt oder geradezu verwirft, bedarf nur einer kurzen Erwähnung. Geduldet wird sie, aber auf die untersten Bänke verwiesen, wo sie ein unschuldiges Mittel für den Verkehr der Menschen miteinander bleibt, und hier übt auch das Leben eine solche Kraft, daß wir wirklich keine Veranlassung haben, uns mit Dingen abzumühen, die sich später von selbst finden. Verwerflich ist die Selbstbeherrschung, wo sie in Heuchelei ausgeht, charakterisiert durch das berüchtigte Wort Talleyrands: „Die Sprache sei da, um die Gedanken zu verdecken", oder durch den oft gehörten Ruf: „Herz, Herz nicht mehr so warm", und ebenso wo sich kalte Berechnung an Stelle der natürlichen Liebe drängt.

2. Wir reden also von der Selbstbeherrschung als von einem Akte des sittlich erfüllten Wollens, wodurch dasselbe das unberechtigte, unsittliche Hervordrängen des natürlichen Willens überwindet, und wir haben zur Voraussetzung dafür, daß das sittliche Wollen seine Maximen aus der christlichen Ethik genommen habe. Diese Selbstbeherrschung fordern wir nun zum ersten vom Erzieher und machen demselben gegenüber das Wort des römischen Dichters geltend: maxima debetur puero reverentia. Namentlich gewisse Affekte sind es, bei denen sich die Erzieher zu beherrschen haben, so

der Zorn und die Lüsternheit. Zornige Väter, zornige Erzieher verderben bekanntlich alles und geben in den meisten Fällen das Regiment aus der Hand; denn wer abbitten muß, kann nicht mehr befehlen. Schön ist Rückerts Wort: Wenn dir in Zornes Glut dein sterblich Herz will wallen, sprich: weißt du auch, wie bald du wirst in Staub zerfallen? Nicht minder wichtig ist es, daß der Erziehende seinen Zögling nicht Lüsternheit oder andere Äußerungen der Sinnlichkeit, durch die er sich in Widerspruch mit seinen eignen Lehren setzt, sehen lasse. Ein schärferer Beobachter als ein Kind ist kaum zu denken; es sei denn ein Gruppe von Kindern, eine Schülerklasse etwa; diese liest dem Lehrer bis in den innersten Seelengrund hinein, und Rousseau hat vollständig Recht, wenn er sagt, daß der Zögling dem Hofmeister seine Schwächen früher ablausche, als dieser ihm. Ein Kind, welches seinen Erzieher als einen Sklaven der Tafelfreuden, als einen Näscher oder gar als einen Berauschten gesehen hat, ist buchstäblich aus allen Himmeln gefallen. Diejenigen Erzieher, welche keine Selbstbeherrschung üben, begeben sich des kräftigsten Erziehungsmittels, nämlich dessen, was ihre eigene Persönlichkeit ausrichten könnte. Welchen Wert dieselbe habe und wie sehr dieselbe oft, ohne daß der Erzieher es ahnt, auf die Knaben wirke, können wir ziemlich aus jeder Selbstbiographie herauslesen (vgl. d. Art. Beispiel, Erziehung, Lehrer ꝛc.). Wir können es, wenn wir nur aufmerken wollen, selbst beobachten, wie edle Lehrer und Geistliche in ihren Schülern noch fortdauern. Derjenige also, der sich vor dem ihm vertrauten Zöglinge in unedler Erscheinung giebt, betrügt denselben um einen der wichtigsten Faktoren der Erziehung, oder in Jean Pauls Sprache geredet, er raubt seinem Jugendhimmel die Sterne, welche andern leuchten. (Vgl. Ziller, Regierung S. 156; Palmer, evangelische Pädagogik S. 341 ff.; Beck, Wessenbergs Leben S. 14 ꝛc.)

3. Ebenso muß die Selbstbeherrschung von dem Zöglinge gefordert werden, und damit er sie lerne, ist er darin zu üben. Dazu gehört, was Stoy in seiner Encyklopädie sehr hübsch ausführt, daß man ihn lehre, sich selbst zu beobachten, doch ohne sich zu bespiegeln, damit er diejenigen Fehler wisse, gegen deren Ausbrüche er seine Kraft zu richten habe; dann aber sind ihm bestimmte Leistungen zuzumuten. Der Knabe muß lernen zu entbehren, muß lernen sich etwas zu versagen und muß lernen zu schweigen, wenn er gescholten wird, zu dulden, wenn ihm Widerwärtiges begegnet;*) muß lernen ein Geheimnis zu bewahren, mitten in einem Vergnügen abzubrechen. Luthers Wort, daß das Fasten eine feine äußerliche Zucht sei, hat einen tiefen Sinn, den unter anderen auch Goethe erkannt hat; er legt in dem Gespräche deutscher Ausgewanderter besonderes Gewicht auf eine Übung, deren Fortsetzung er bis in späte Jahre hinein empfiehlt, und die in freiwilliger Enthaltung von gewissen Genüssen besteht. Man soll das Kind lehren, sich eine Zeit lang seiner Lieblingsspeise zu enthalten, sagt er, oder bei einem Festmahle freiwillig einen oder den andern Gang an sich vorbeigehen zu lassen. Eine solche Übung kann, wenn wir auch ihren sittlichen Wert nicht sonderlich hoch anschlagen, den Menschen doch zur Ausrichtung bedeutender Lebensaufgaben und zur Vollbringung großer Opfer eben so geschickt machen, wie der Mangel an sittlicher Kraft für das ganze Leben unbrauchbar macht. Baron von Seld,

*) Hierher gehört die Beobachtung, die man oft machen kann, daß ein Kind mit dem Weinen kämpft; die Tränen sind ihm sehr nahe, und doch fühlt es eine gewisse moralische Notwendigkeit, sie zu unterdrücken. Hierin sich selber zu beherrschen, dazu kann und muß ihm der Erzieher in aller Stille und Ruhe behilflich sein, muß es ihm erleichtern, sei es, daß er (z. B. während des Unterrichtes) einfach fortfahren läßt in der Arbeit, so daß sich der Schüler fest zusammennehmen muß, um weiter lesen zu können, oder sei es, daß er wenigstens jede weitere Äußerung, jeden Blick vermeidet, wodurch das bis an den Rand gefüllte Gefäß zum Überlaufen gebracht würde. Solche scheinbar unbedeutende Momente im Leben des Kindes sind gerade in der Hinsicht wichtig, weil sich in ihnen die Selbstbeherrschung anbilden muß.
D. Red.

der bekannte Förderer der Enthaltsamkeitsvereine, hatte es über sich vermocht, alle Mittage nie mehr als ein Gericht im strengsten Sinne des Wortes, z. B. nur Suppe oder Fleisch zu essen, und sich dadurch in den Stand gesetzt, wochenlang in litauischen und masurischen Dörfern thätig zu sein, ohne unter den ihm dort aufgelegten Entbehrungen zu leiden. Stellen wir neben einen solchen Charakter das Bild eines Christian Günther, eines Dietrich Grabbe, deren reiche Geistesgaben wegen ihres Mangels an Selbstbeherrschung untergegangen sind, und wir haben das klare Bild des Gegensatzes zwischen der Willenskraft auf der einen und der Zügellosigkeit auf der andern Seite (Psalm 1).

4. Übrigens gilt gerade für die Übung der Selbstbeherrschung nur der Mut des Anfanges, die gelingende That ist die Mutter eines ähnlichen Wollens, ist ein in der Pädagogik häufig widerholter Satz: mit jedem einzelnen Siege wächst die Kraft des herrschenden und schwindet die Macht des bekämpften Willens, bis dieser zuletzt die Waffen streckt. Wir haben zornige Knaben, welche, wie man zu sagen pflegt, in der Wut sich selbst nicht kannten, schon nach wenig Jahren als verwunderte Zeugen der Zornesausbrüche anderer gesehen und gehört, wie sie dem Erzieher dankten, der ihnen das Horazische Wort eingeprägt hatte: dimidium facti qui coepit habet, sapere aude.

Hieraus ergiebt sich die einfache Regel für die Erziehung zur Selbstbeherrschung: Fordere dieselbe bestimmt und unerbittlich, aber beginne mit kleinen Aufgaben und steigere dieselben, ermutige aber den kleinen Kämpfer, wo es nötig ist, durch Beistand, wenn die Kraft matt werden will, und durch ein kurzes fröhliches Lob, wenn der Sieg gewonnen ist. Dr. Schneider.

**Selbsterhaltungstrieb.** Mag ein lebendiges Wesen auch noch so tief in der Schöpfungsreihe stehen, es hat doch bereits das Gefühl seines Wesens, seines ihm eigentümlichen Daseins. Dieses „Gemeingefühl" ist schon vorhanden, noch ehe sich die einzelnen Sinne gegliedert und ausgebildet haben; alle von außen kommenden Reize werden an diesem Lebensgefühl gemessen, d. h. empfunden, und in dasselbe aufgenommen, d. h. als eigener Zustand gefühlt. Alle Empfindungen nach dieser oder jener Seite hin gehen von dem Gemeingefühl aus und widerum in dasselbe zurück, sie nähren und fördern es.

Da das Leben eine stetig sich fortsetzende Befriedigung von Lebenstrieben und jede Trieberfüllung angenehm ist: so hat alles, was da lebt, auch Lust am Leben und freuet sich seines Daseins — fühlt aber auch jede Hemmung, Störung, Verletzung des Lebens als Schmerz. Die Lust, das Wolsein wird gesucht, erstrebt; der Schmerz gemieden und verabscheuet — er ist ein Widerwärtiges, das jedes lebendige Wesen abzuweisen, zu entfernen sich bestrebt, gegen das es solange ankämpft, bis der normale Zustand seines Selbst widerhergestellt ist. Daraus folgt, daß mit jedem Leben auch der Trieb nach Erhaltung dieses Lebens gegeben ist, daß jedes Wesen, das ein individuelles Selbst besitzt, auch den Selbsterhaltungstrieb hat, d. h. das Streben, die (normale Einheit und Ganzheit seines Selbst zu bewahren, und wenn sie gestört wird, widerherzustellen. Und ferner, daß, je höher das Leben sich entwickelt, je reicheren Inhalt es gewinnt, in desto manigfaltigeren Formen auch der Selbsterhaltungstrieb erscheinen muß.

Gleich dem Fische, wenn der Teich abgelassen wird, flüchtet sich das Aufgußtierchen im Tropfen unter dem Glase des Mikroskops nach der nassen Stelle, sobald der Tropfen verdunstet. Ist es einem Tiere zu kalt, so sucht es die Sonnenwärme, wird ihm diese lästig, so sucht es den Schatten. Wie der Nahrungstrieb nichts anderes ist, als das aus dem Gefühl des Nahrungsmangels hervorgerufene Streben, die Normalmischung der Säfte widerherzustellen, und wie die Empfindung des leeren Eingeweides alsbald zum Schmerzgefühl der Hemmung und beginnenden Vernichtung des Lebens wird: so schlägt auch die Empfindung der Veränderung der Luft oder des Wassers, in welchem

das Tier lebt, alsbald um in das Gefühl des gestörten Lebens mit dem Bestreben, das Gleichgewicht widerherzustellen. Der Wandertrieb, der das Tier in verschiedene Erdgürtel führt, der Fluchttrieb, der es bei nahender Gefahr fliehen heißt, der Verteidigungstrieb, der ihm den Mut giebt, von seinen Waffen Gebrauch zu machen, um die feindlichen Angriffe abzuwehren — es sind nur verschiedene Äußerungen des Selbsterhaltungstriebes. Mit gleicher Notwendigkeit des Instinkts schreit das Kind, das noch zu schwach ist, sich selber zu helfen, wenn es in Gefahr gerät, und sucht die Hilfe der Erwachsenen, und der Knabe, der schon weiß, daß er ein paar Arme und Fäuste hat, wehrt sich seiner Haut, wenn er von Altersgenossen überfallen und angegriffen wird. Wer mit der Hand in die Nähe der Flamme kommt, zieht die Hand schnell zurück, und wenn ein Haus brennt, bleibt niemand gern darin.

So sicher nun aber auch der Selbsterhaltungstrieb bei jedem lebenden Wesen sich regt und in Thätigkeit tritt, sobald dem Leben Gefahr droht, so ist — wie das ganze Triebleben immer zugleich physiologisch und psychologisch vermittelt wird — auch der Selbsterhaltungstrieb keineswegs bloß das Rad einer Maschine, das mit blinder, starrer Notwendigkeit auf stets gleiche Weise sich dreht. Wir finden schon in der niederen Tierwelt eine gewisse Freiheit der Bewegung ihres Triebleben, Übertreibungen nach dieser und jener Seite hin und mancherlei Widerstreit innerhalb desselben. Die Mücke fliegt, entgegen dem Selbsterhaltungstrieb, dem augenblicklichen Reiz nachgebend und von der Lichtfülle berauscht, in die Kerzenflamme. Der Hamster — ein Musterbild des Geizigen — schleppt viel mehr Vorräte zusammen, als er zu seinem Lebensunterhalt braucht. Wolf und Löwe, wenn sie in eine Schafheerde geraten, würgen, der Mordlust nachgebend, viel mehr Tiere, als sie zur Stillung ihres Hungers bedürfen. Der vom Hunger gepeinigte Wolf weicht, dem Selbsterhaltungstriebe gemäß, zurück, wenn er Hirten und Hund bei der Schafheerde erblickt, stürzt aber, wenn ihn der Heißhunger übermannt, mitten in das Dorf hinein: der Nahrungstrieb gerät mit dem Selbsterhaltungstrieb, also dieser mit sich selber in Streit. Daß aber schon in der Tierwelt, deren Selbsterhaltungstrieb ausschließlich auf Erhaltung des leiblichen Organismus gestellt zu sein scheint, der Schmerz über die verlorene Freiheit viel größer sein kann, als die Liebe zum Leben, das sehen wir an manchen edlen Gefangenen, die im Käfig alles Futter verschmähen und lieber verhungern, als der Freiheit entbehren wollen. Die Mutterliebe des brütenden Vogels läßt diesen den Jungen zu lieb das eigene Leben aufs Spiel setzen und bis auf den Tod für die junge Brut kämpfen.

Dennoch müssen wir sagen, daß die Thätigkeit der Tierwelt in der Erhaltung des Individuums und der Art beschlossen bleibt, und daß wol einzelne Andeutungen und Vorstufen des freieren Menschenlebens sich finden, dieses aber eben nur Vorstufen sind. Nur der Mensch bringt es zur geistigen freien Persönlichkeit; er ist nicht bloß leiblich-seelisches Wesen wie das Tier, er gewinnt und entwickelt als Person ein sittliches Leben und als Geist eine ideale Sphäre des religiösen, wissenschaftlichen und künstlerischen Seins. Damit wird dann auch der Lebenskreis des Selbsterhaltungstriebes dem Tiere gegenüber ein unendlich weiter, das Verhältnis und die Beziehung dieses Triebes zu allen übrigen aber auch ein unendlich reiches und manigfaltiges.

Der Mensch lebt nicht vom Brode allein. Als persönliches Wesen bedarf er der Achtung und Anerkennung bei Seinesgleichen, die Ehre gehört zur Erhaltung seines sittlichen Selbst, gleichwie das Eigentum für seine freie Wirksamkeit in der Gesellschaft vonnöten ist. Ohne Geselligkeit würde der Geist verkümmern und der Mensch aufhören, ein sittliches Wesen zu sein. Und wenn der Psalmist nach dem Umgange mit Gott verlangt, nach ihm schreiet wie der durstige Hirsch nach der Wasserquelle: so ist eben dies der Nahrungs- und Selbsterhaltungstrieb des seines göttlichen Wesens bewußt gewordenen Geistes, dem das Gefühl der Isolierung und Dürre nicht minder wehe thut, als dem Leibe der Hunger und Durst.

Der Selbsterhaltungstrieb des Tieres wird vollkommen befriedigt, wenn man ihm Nahrung und freie Bewegung in seinem örtlichen und räumlichen Lebenskreise gewährt. Der Selbsterhaltungstrieb des Menschen kann nur durch die Erziehung befriedigt werden, welche, über die bloß leibliche Pflege und Zucht hinausgehend, auch die intellektuellen und sittlichen, religiösen und ästhetischen Anlagen und Kräfte des Menschen entwickelt und ihm seine ideale Lebenssphäre erschließt. Ohne Entwickelung seines geistigen Selbst verkümmert der Mensch auch in seinem leiblichen Selbst, geht physisch zu Grunde. Der wilde Mensch ist nur scheinbar der zähere, robustere; er ist viel mehr der Übermacht der Naturkräfte unterworfen als der Kulturmensch, und wird viel leichter von denselben aufgerieben, da er in seiner Bildung keine Mittel besitzt, ihren schädlichen Einflüssen zu widerstehen. Erst dann, wenn sich aus der menschlichen Individualität die geistig-sittliche Persönlichkeit hervorgearbeitet hat, wird auch der Leib als das erkannt und geschätzt, was er ist und sein soll, als ein Werkzeug des Geistes, für dessen Erhaltung und Ausbildung zu sorgen heilige Pflicht ist. Und zugleich liegt wiederum in der Hingabe des Einzelnen an die sittliche Gemeinschaft, an das Allgemeine, an die großen und heiligen Ideen der Menschheit ein Schutz und das eigentliche Heilmittel wider die Verirrungen und Ausartungen des Selbsterhaltungstriebes, als da sind: Verzärtelung, weichliche Schonung und Ängstlichkeit, Geiz und Habsucht, Unmäßigkeit im Genuß von Speise und Trank. Nach diesen einzelnen Seiten hin sind die Verirrungen des Selbsterhaltungstriebes in den betreffenden Artikeln bereits abgehandelt worden; hier gilt es nur, den Blick auf das Allgemeine zu lenken und die Wahrheit hervorzuheben, daß, wo der Sinn für das Ewige sich trübt, wo das Zeitliche überschätzt wird, wo die Vaterlandsliebe und die nationale Begeisterung fehlt, auch Feigheit und weichlicher Lebensgenuß überhand nimmt, wo die Arbeit des Geistes in Kunst und Wissenschaft darniederliegt, auch der Materialismus wuchert und mit dem allem der Selbsterhaltungstrieb ausartet und sich verirrt.

Unsere Zeit kann trotz des entgegenstehenden Anscheins im allgemeinen weder als eine irreligiöse, noch als eine im Materialismus versunkene und in Verweichlichung verkommene bezeichnet werden. Sie trägt auf großartige Weise dem Selbsterhaltungstriebe Rechnung in der Stiftung zahlloser Vereine, in denen auch der Schwache und Unbemittelte eine Stütze findet und eine Gewähr für seine Selbsterhaltung. Das Vereinsstreben, so manche egoistische Motive auch hineinspielen mögen, ist ein sittliches Element, das stärkend und erfrischend wirkt. Weder im Altertum noch im Mittelalter ist so viel wie in unserer Gegenwart für die Unterstützung der Kranken und Schwachen, für Hebung des Arbeiterstandes, für die Pflege der Verwundeten, für die Gesundheitspflege in Stadt und Land, für die Versicherung des Eigentums, für Herbeischaffung gesunder und wolfeiler Nahrungsmittel geschehen. Auch dem Unbemittelten werden die Wege zur geistigen Durch- und Fortbildung zugänglich gemacht und damit die Mittel zur Selbsterhaltung vermehrt. Die Grundsätze einer vernünftigen und naturgemäßen Erziehung verbreiten sich in immer weitere Kreise und damit wird der heilsamen Entwickelung des Selbsterhaltungstriebes der beste Vorschub geleistet. Aber trotz alledem und bei allen Lichtseiten des Zeitalters treten uns doch bedenkliche Schatten entgegen, welche darthun, daß der Materialismus auch schon sich tief in die Gesellschaft hineingewühlt hat, daß in dem allgemeinen Rennen und Jagen nach irdischem Gut das leibliche Leben ebenso überschätzt und vergöttert, wie leichtsinnig verachtet und fortgeworfen wird. Die Selbstmorde nehmen auf erschreckende Weise überhand; sie sind ein sprechender Beweis, daß die Schwierigkeit, die Unterhaltsmittel zu gewinnen, trotz allen menschenfreundlichen Bestrebungen der Vereine größer, der Glaube aber und das Gottvertrauen geringer geworden ist. Die Ansprüche an das Leben und den Lebensgenuß, die Leidenschaften, Ehr- und Selbstsucht haben sich gesteigert mit der nervösen Schwäche, welche der Not und Unbill des Lebens nicht die Spitze zu bieten vermag. Und diese Schwäche

und Reizbarkeit scheint mit den Fortschritten der sogenannten Civilisation, mit der ganzen Steigerung unseres Kulturlebens unvermeidlich verknüpft zu sein.

Je zusammengesetzter die Nahrung, je künstlicher und verwickelter das Leben wird, desto mehr verliert der Mensch den natürlichen Instinkt in Bezug auf das, was seinem Leibe nützlich oder schädlich ist; und je mehr der Mensch den Genüssen nachjagt, desto mehr verliert er die Kraft, dem Selbsterhaltungstriebe in rechter Weise zu genügen. Darum ergeht auch in dieser Hinsicht an den Erzieher die Mahnung: Erziehe dein Kind möglichst einfach, und laß es in angestrengter Arbeit den Hauptgenuß finden. Jene ängstliche Sorgfalt in der Pflege und Überwachung des Kindes, welche jeden Athemzug belauscht, jene Bemutterung, welche dem Zögling keinen Schritt erlaubt, der nicht am Gängelbande des Erziehers gethan wird, arbeitet, anstatt dem Selbsterhaltungstriebe zu dienen, demselben geradezu entgegen, indem ein also geleitetes Kind die Thatkraft verliert, die ihm bei wirklicher Gefahr nötig wäre, ganz abgesehen von dem moralischen Nachteil, den die Überschätzung des kleinen Wesens hervorbringt. Schwächliche und kränkliche Kinder werden, da ihr Thätigkeitstrieb vielfache Hemmung erleidet, eben darum leicht verstimmt und in ihrer gemütlichen Disharmonie wird auch der Selbsterhaltungstrieb entweder geschwächt oder auf falsche Bahnen geleitet und überreizt. Tritt schon in frühester Kindheit längere Krankheit oder Kränklichkeit ein, so liegt darin für die Erziehung eine nicht geringe Gefahr. Die Eltern und Erwachsenen, welche dem Kinde nahe stehen, werden dann leicht versucht, dem Eigenwillen und den Launen des Kranken allzuviel nachzugeben, strenge und durchgreifende Maßregeln des Arztes zu vereiteln und mit übergroßer Zärtlichkeit und Aufmerksamkeit dem kleinen Menschen derart zu Willen zu sein, daß dieser nach seiner Genesung nur schwer von der weichlichen Überschätzung seines Selbst zurückgebracht und von der Krankheit der Selbstsucht geheilt werden kann. Sehr lebhafte und starke Naturen sind dagegen geneigt, auf ihre Selbsterhaltung zu wenig Rücksicht zu nehmen, sich in kühnen Wagstücken zu versuchen und der Gefahr Trotz zu bieten. Bloßes Predigen von der Gefahr, von der Notwendigkeit der Vorsicht ꝛc. fruchtet da wenig, wol aber sind bestimmte Weisungen und positive Verbote, z. B. diesen Weg nicht zu betreten, an jener Stelle nicht zu baden, am Platze. Robusten und mutvollen Jünglingen mag es wol frommen, wenn man ihnen zuweilen den Gedanken an Tod und Schrecken der Krankheit und des Siechtums nahe legt, um in ihnen den Selbsterhaltungstrieb rege zu erhalten. Wo es aber gilt, bei großer Gefahr — in Feuer- und Wassersnot — dem Nächsten hilfreich beizuspringen, da mögen Eltern und Erzieher nicht allzuängstlich sein und beherzte Männer der Jugend in edler Selbstaufopferung mit gutem Beispiel vorangehen. Vor allem aber, wenn der Feind das Vaterland bedroht, muß auch der Jugend schon eingeschärft werden, daß das Leben nicht der Güter höchstes, wol aber feige Schonung desselben und knechtische Unterwerfung die größte Schande ist.

A. W. Grube †.

**Selbsterziehung.** Dieser Begriff beruht auf demselben Dualismus, durch welchen unsere ethische Natur selbst bedingt ist, daß nämlich der Mensch Subjekt und zugleich doch sich selber Objekt ist; dadurch vermag er sich selbst zu bestimmen; und in konsequenter, methodischer Weise, in klar bewußter Richtung sich selber bestimmen, heißt sich selber erziehen. In diesem Verhältnis von Subjekt und Objekt ist aber nicht etwa jenes = Geist, dieses = Fleisch, das Objekt ist derselbe Wille, wie das Subjekt, nur daß, wo es sich um sittliche Thätigkeit handelt (wie bei aller Erziehung), der erziehende Wille die Aufgabe hat, auf der Gegenseite, d. h. auf der Seite des Willens, der sich bestimmen lassen, d. h. der handeln soll, erst die entgegenstehenden sinnlichen und selbstischen Neigungen zu überwinden. Indem wir denselben Willen als Erzieher und als Zögling unterscheiden, fordern wir nur von ihm, daß er sich selber so zusammennehme, sich in sich selbst so kräftig erfasse, seine Freiheit so energisch behaupte, daß dadurch alle die niederen Potenzen, die ihn in falscher, sinnlicher und selbstischer Richtung bewegen und

ihn zu ihren Gunsten stimmen möchten, in ihre gebürenden Schranken zurückgewiesen werden und immer weniger Einfluß auf ihn üben. — Die Selbsterziehung fällt in soferne gar nicht mehr ins Gebiet der Pädagogik, als sie in demselben Moment anfängt, in welchem die Erziehung, das Erzogenwerden durch einen andern, aufhört. Was von da an der sittliche Mensch, der Christ, zu thun hat, um an sich selbst erziehend zu arbeiten, um in Reinigung und Kräftigung immer höhere Ziele zu erreichen, das auseinanderzusetzen ist Sache der Ethik. Indessen kann die Pädagogik aus dem Grunde doch nicht gänzlich mit Stillschweigen über obigen Gegenstand hinweggehen, weil der bezeichnete Moment nicht ein realer Zeitpunkt ist, eine scharf unterscheidbare Grenze sondern ein sehr allmählicher Übergang, wenn auch immerhin im äußeren Leben sich die Konfirmation, der Übertritt vom Gymnasium auf die Universität und schließlich der Eintritt in eine amtliche Thätigkeit oder irgend einen Beruf mit eigener Verantwortung als solche Grenzpunkte bezeichnen. Jene Allmählichkeit des Übergangs bringt es nun mit sich, daß schon während der Zögling erzogen wird, er lernen muß, einen Anfang in der Selbsterziehung zu machen. Den Zusammenhang zwischen beiden haben verschiedene Theoretiker schon in der principiellen Formel ausgedrückt: Erziehe deinen Zögling zu seinem eigenen Erzieher (Braubach, Scheibert, früher schon an manchen Stellen Herbart; vgl. Bd. II. S. 360). Damit ist nun freilich nicht gesagt, was dann zuletzt der Mensch, indem er sich selbst erzieht, aus sich machen müsse; allein diese Frage hat in erster Linie die Ethik, in zweiter, d. h. abhängig von der Ethik, die Pädagogik selbst als Lehre nicht von der Selbsterziehung, sondern von der Erziehung der Unmündigen zu beantworten, daher der gegenwärtige Artikel sich gar nicht mit dieser Zielbestimmung (dem teleologischen Princip), sondern einzig mit der Frage zu beschäftigen hat: was hat die Erziehung zu thun, um die Selbsterziehung vorzubereiten? Die Antwort ist folgende:

1. Es muß so zeitig wie möglich, d. h. von dem Augenblick an, wo das Kind überhaupt dahin gekommen ist, zu wollen, nicht mehr bloß zu begehren, sein eigenes Interesse an seiner Erziehung erregt werden (vgl. von Stoy namentlich die kleinen Schriften, Programme, und von Wiese Bildung des Willens), so daß schon der Knabe anfangen lerne, sich selbst zu erziehen. Auf diese Weise geht in demselben zweierlei vor, er empfängt Anweisungen und Befehle, aber so, daß er sie in seinen eigenen Willen aufnimmt und freiwillig ausrichtet, dadurch eben diesen nährt, stählt und geschickt macht, selbst Gebote zu geben. Indem er gleichzeitig unter der Leitung seines Lehrers die Handlungen, deren Zeuge er ist, die Begebenheiten, die er kennen lernt, richtet, empfängt er auch unmittelbar neue Motive für seine Selbstbestimmung. So erfüllt sich in dem Erziehungsgeschäft, bzw. in dem Verkehr zwischen Erzieher und Zögling das Wort des letzten Propheten des alten Bundes: Er muß wachsen und ich muß abnehmen, d. h. der Wille des Erziehers tritt immer mehr in den Hintergrund, der des Zöglings immer mehr in den Vordergrund, ein Verhältnis, welches wir schon trefflich beschrieben finden in Horaz Satiren, Buch I, 4, 115 ff.: „Sapiens, vitatu quidque petitu Sit melius, causas reddet tibi: mi satis est, si Traditum ab antiquis morem servare tuamque, Dum custodis eges, vitam famamque tueri Incolumem possum; simul ac duraverit aestas Membra animumque tuum, nabis sine cortice." Sic me Formabat puerum dictis, et sive iubebat, Ut facerem quid: „Habes auctorem, quo facias hoc," Unum ex iudicibus selectis obiiciebat; Sive vetabat: „An hoc inhonestum et inutile factu Necne sit, addubites, flagret rumore malo cum Hic atque ille?"

2. So gewiß dieses Verhältnis sich von selbst erzeugt, ebenso gewiß bedarf es doch auch der Pflege und der Unterstützung. Es muß dem Knaben die Gelegenheit gelassen werden, zu wollen, ja er ist unter Umständen geradezu in die Lage zu bringen, wollen zu müssen. Vortreffliche Winke hierüber giebt Kühner in seinen pädagogischen Zeitfragen in dem Vortrage über Herbarts bekanntes Wort: „Knaben und Jünglinge

müssen gewagt werden, um Männer zu werden," ein Ausspruch, dem Jean Paul die Erläuterung an die Seite stellt: „Wagt man nichts an Kindern, so wagt man sie selber, den Leib wahrscheinlich, den Geist gewiß" (vgl. auch Schrebers Kallipädie S. 147 ff.). Die oft beobachtete Erscheinung, daß gerade bedeutende Männer unbedeutende Söhne haben, bisweilen sogar ihre Söhne untergehen sehen, kann ihre Erklärung manchmal darin finden, daß cholerische Naturen in dem Drange, alles selber zu thun, alles selber zu leiten, den fremden Willen zurückdrängen und daher wol geschickt sind zu dressieren und zu gewöhnen, aber nicht zu leiten, zu erziehen und die Selbsterziehung zu erregen.

3. Im Vorstehenden ist die Selbsterziehung nur nach ihrer formalen Seite ins Auge genommen; es ist aber auch zugleich ausdrücklich ausgesprochen und überall vorausgesetzt worden, daß derselben ein Ideal Ziel, Maß und Richtung geben müsse. Auch hierin finden wir aller Orten Übereinstimmung von dem Habes auctorem, quo facias hoc des Horaz, bis zu dem: „Jeder hat seinen Idealmenschen in sich" des Jean Paul. Wo haben wir nun dieses Ideal zu suchen, und wie haben wir es unsern Zöglingen zu geben? Es versteht sich, daß dieser Idealmensch, der dem sich selbst erziehen wollenden Jüngling vor Augen steht, nicht ein Phantasiegebilde sein darf, sondern Wahrheit sein muß, und diese findet die christliche Ethik und Pädagogik in Christus. Ihn im Gedächtnis haben, nach ihm sich zu bilden, wo seine Fußtapfen irgend erkennbar sind, mit Entschlossenheit diese zu betreten und immer schärfer aufzumerken, wohin sein Wink uns weist, das ist freilich die beste Methode der Selbsterziehung — nicht nur für die Jungen, auch für die Alten und Ältesten. Aber wie Christus seiner welt- und heilsgeschichtlichen Stellung gemäß in seiner Person und Selbstdarstellung nur jenes „Eine, das not ist," das sittlich religiöse Ideal in voller ausgeprägter Wirklichkeit repräsentiert, wogegen es in einem so kurzen Menschenleben, wie das seinige, in der engen Begrenzung der Nationalität wie des individuellen Lebensberufes rein unmöglich war und unnatürlich gewesen wäre, alle einzelnen Seiten dessen, was den Begriff des idealen Menschen umfassen mag, auch real auszuprägen, also auch im Staatsleben und im Familienleben, in Wissenschaft und Kunst, allenthalben gleiche Virtuosität zu entwickeln: so liegt gerade in der wunderbaren Verschmelzung des rein Menschlichen mit dem wahrhaft Göttlichen in ihm die Berechtigung, ja der Impuls, daß von jenem Zentrum aus die Menschheit alle die Lebenskräfte entwickle, die als göttliche Mitgabe, als Genius, der Menschennatur eingepflanzt sind. Und darum ist es gerade die christliche Pädagogik, die den Jüngling ans klassische Altertum weist, um auch dort Antriebe zur Selbsterziehung zu empfangen und Wegweiser dazu zu finden. Daß der Jüngling von Cincinnatus Einfachheit, von Fabricius Unbestechlichkeit, von Brutus Treue bis in den Tod, daß die Jungfrau von Lucretia, von Cornelia, von Virginia die Tugenden ihres Geschlechts lerne, hat dann nichts gegen sich, wenn immerfort das Bewußtsein wach erhalten bleibt, daß eben diese Tugenden nur einzelne Züge aus dem großen Gesamtbilde des Idealmenschen seien, den wir allein in unserm Erlöser sehen können. Dazu wird es nötig sein, das Auge auf die Schwächen und Fehler zu richten, welche Menschen überall anhaften. Übrigens bietet auch die neuere Geschichte und bietet unsere deutsche Nationalliteratur des hierher fallenden Stoffes so viel, daß auch diejenigen nicht in Verlegenheit gerathen, denen die klassische Litteratur des Altertums verschlossen bleibt. Jedenfalls aber offenbart es sich hier, welche außerordentliche Bedeutung die sorgliche Wahl der Lektüre habe; denn von ihr hängt es ab, was für Bilder in die Seele des Kindes fallen, welche Empfindungen von Lust und Unlust in ihm erregt werden.

4. Wir sind hier unmerklich schon zu der Beantwortung der Frage gekommen, wie man die Ideale an die Kinder bringen könne, und haben die Lektüre oder den Unterricht als ein Hauptmittel erkannt. Indessen ergreift das junge Gemüt noch lieber das ihm unmittelbar vor die Augen Gestellte, es nimmt sich seine Ideale selbst

aus dem Kreise seiner Umgebungen, seiner Angehörigen und Lehrer, welchen eben dadurch zur dringendsten Pflicht gemacht wird, daß sie ihnen eine edle Persönlichkeit vor Augen stellen (vgl. d. Art. Selbstbeherrschung). Psychologisch fein veranschaulicht uns Lessing im Nathan die Hingabe des Tempelherrn an das Bild jenes Assad, in dem er zuletzt seinen Vater findet. In dem bloßen Worte: „Das hätte Assad nicht gethan," liegt für ihn das schärfste Verdammungsurteil. Da die Zöglinge die Vorbilder, nach denen sie sich strecken, gern selbst suchen, wird es die Aufgabe des Erziehers sein, sie die richtigen finden zu lassen.

Glücklich ist der Knabe, der Jüngling, der sein Vorbild im eignen Vater, im eignen Lehrer findet; und am besten steht es, wenn er nicht etwa erst reflektierend herumsucht, wen er sich in Geschichte und Leben zum Vorbild auswählen wolle, sondern wenn eine gediegene Persönlichkeit so kräftig auf ihn wirkt, daß es gar nicht erst eines besondern Entschlusses zur Nachfolge bedarf, daß aus dem Anschauen des Vorbildes wie mit einer Art Naturnotwendigkeit die Nachfolge hervorgeht. Übrigens darf auch neben solchen irgendwie für den Zögling vorhandenen Idealen oder Vorbildern nicht für überflüssig, vielmehr muß es als das Nächste und Nötigste, unmittelbar Praktische erkannt werden, daß ihm im täglichen Leben selber zu jeder rechten Stunde dazu Anweisung gegeben wird, wie er sich eine Untugend ab-, eine Tugend angewöhnen müsse, wie er irgend eine üble Neigung, seine Weichlichkeit oder Trägheit zu bezwingen habe, wie er in dem oder jenem Stück sich nicht nachgeben solle. Ein junger Mensch, der sich selber es auferlegt, jeden Morgen früh aufzustehen, der sich niemals eine Erholung erlaubt, wenn er nicht sein Pensum für die Schule vorher ins Reine gebracht hat: der hat vielleicht gründlicher angefangen, sich selbst zu erziehen, als ein Junge, der sich für Miltiades oder Cato begeistert, aber darüber das Nächste und Kleine versäumt. Inwie fern auch Gelübde bei dieser Selbsterziehung mitwirken können, ist in dem betreffenden Artikel erörtert. Wir haben aber auch Beispiele aus der neuern Geschichte, besonders interessant ist das von Franklin; indes giebt fast jede gute Selbstbiographie weitere Fälle.

5. Es versteht sich, daß sich solche Anfänge mit vorrückender Altersreife immer mehr zu bestimmten Maximen gestalten; der klare und sichere Besitz von Grundsätzen und die konstante, aber immer doch freie Unterordnung unter dieselben macht den Mann. Freilich kann sich auch hieran wider ein sittliches Übel, Selbstbetrug, Hochmut, Pharisäismus ansetzen, wenn nicht der Erzieher das Auge des Zöglings für seine Fehler und Schwächen schärft. Denn nur so lange wird der Mensch an sich selber erziehen, als er weiß und anerkennt, daß es noch etwas an ihm zu erziehen giebt; und wenn mit den Jahren auch die Früchte der Selbsterziehung immer völliger werden, so wachsen gleichzeitig auch die Aufgaben, für die es immer wieder einer neuen Anstrengung und Ermannung bedarf. Aber dazu die auf Lebenszeit wirksamen Impulse zu geben und dem Zögling die im Grunde sehr einfachen Mittel dazu nahe zu legen und handhaben zu helfen, das ist die Aufgabe des Erziehers. Mancher hat freilich früher oder später sich selbst erziehen gelernt, den es seine Pädagogen nicht gelehrt haben, vielleicht weil sie es selbst nie verstanden noch versucht haben; einen solchen hat das Leben, hat Gottes Hand es gelehrt; aber wer es nicht gelernt hat oder nicht üben mag, der soll wenigstens einem christlichen Erzieher nicht die Schuld davon beimessen können.

**Dr. Schneider.**

**Selbstgefühl, Stolz, Selbstsucht.** Wir nehmen diese drei hier zusammen, obgleich sie weder Synonyma noch gleichwertige sittliche Qualitäten sind; in gewisser Hinsicht bilden sie eine Stufenleiter, in anderer verhalten sie sich gegensätzlich zu einander. Für die Erziehung steht jedenfalls fest, daß das Selbstgefühl zu wecken und zu pflegen ist, Stolz und Selbstsucht dagegen zu unterdrücken und auszurotten sind; zum vollen Begriffe des Tugendhaften gehört, daß er Selbstgefühl besitze; Stolz und Selbstsucht aber

sind Momente des Bösen, ja die letztere ist der eigentliche Kern und die Wurzel aller Sünde. Aber das Selbstgefühl muß eben deshalb erzogen werden, damit es nicht in Stolz ausarte; und die Selbstsucht definiert sich am einfachesten dem Selbstgefühl gegenüber. Fühlen soll ich mich, soll mir bewußt sein, daß ich Rechte habe als diese Person, die ich bin; aber mich nun so zu stellen, als hätte ich allein Rechte, und alle andern, die doch auch Personen sind, wären nur um meinetwillen da, das ist eigenwillige Verneinung der Wahrheit, der Gerechtigkeit und der Liebe, während das richtig erzogene Selbstgefühl alle diese sittlichen Grundgesetze unangetastet läßt. Es ist auf Wahrheit gebaut, es läßt jedem andern sein Recht und wacht nur zugleich über ein Recht der eigenen Person; mit der Liebe aber steht es in engstem Zusammenhang: die Liebe, die ich von andern genieße, erhält und erhöht mein Selbstgefühl, weil sie mir zeigt, daß ich andern etwas wert bin, und mein Selbstgefühl thut sich ebenso darin selber genug, daß ich mich andern mitteile, also etwas für sie sein, ihnen helfen und nützen kann; ist es doch die bitterste Demütigung, sehen zu müssen, daß man niemand mehr Liebe mit der That erweisen kann, sei es, weil niemand sie begehrt, sei es, weil man zu arm, zu schwach, zu krank und elend ist, um jemanden noch einen Dienst zu leisten.

Wenn das Selbstgefühl als Gefühl des eigenen persönlichen Wertes nur auf Leistungen beruhen würde, die man aufzuweisen hat oder deren man sich fähig weiß, so könnte im Kindesalter davon nicht die Rede sein. Aber wenn der kleine Junge sich in seinen ersten Hosen präsentiert: was leuchtet anderes aus seinen Augen, als ein sehr entschiedenes Selbstgefühl? Er bedeutet zwar auch jetzt noch sehr wenig in der Welt, aber doch etwas, es ist der erste Schritt zur Männlichkeit, und „ein kleiner Mann ist auch ein Mann." Oder wenn er mit einem geschenkten Groschen in einen Laden läuft und sich irgend eine Bagatelle kauft, so ists nicht sowol dieser Zuwachs zu seinem Besitz, was ihn freut, als das Bewußtsein, einmal nach ganz eigener Wahl etwas fordern und als Gentleman baar bezahlen zu können. Vom Selbstgefühl der Mädchen, das wesentlich durch den Grad der Eleganz bedingt ist, deren sich ihre Garderobe erfreut, mag hier geschwiegen werden, da der Artikel „Eitelkeit", in deren Netze das Selbstgefühl auf diesem Wege gerät, das Bezügliche schon gesagt hat. — Ein weiterer Anlaß zum Wach- und Lautwerden des Selbstgefühls ist für das Kind der Stand, das Ansehen, der Reichtum des Vaters. Für den Knaben A ist es zu Zeiten eine höchst wichtige Frage, ob der Vater des Knaben B noch vornehmer, oder minder vornehm, oder genau ebenso vornehm ist wie der seinige; lautet auf Befragen die Antwort minder günstig, so werden die Großväter, die Onkel und Tanten bis ins dritte und vierte Glied nach ihren Rangstufen verglichen; irgend jemand hat doch immer eine Auszeichnung aufzuweisen; hat doch einmal einer sich viel darauf zugute gethan, und allerlei anderweitige Vorzüge damit für ausgeglichen geachtet, daß sein Vater oder Großvater vom Herzog Karl höchsteigenhändig eine Ohrfeige erhalten habe. Weist der Stammbaum einen Schriftsteller, einen Dichter, eine Berühmtheit irgend welcher Gattung auf, so ist das eine nahrhafte Quelle für das Selbstgefühl des aufblühenden Alters. Der Erzieher würde nicht wolthun, der diese Quelle verstopfen wollte; das Kind soll dessen, was seine Familie wirklich Tüchtiges aufzuweisen hat, sich bewußt sein und sich freuen; durch die Familienehre wird es selbst noch getragen, während es seinerseits zu derselben noch keinen Beitrag zu geben vermag. Nur ist dies vom Erzieher in der Richtung zu überwachen und zu leiten, daß es 1) nicht zur Überhebung gegen andere Familien und Individuen wird, sondern durch willige und ehrerbietige Anerkennung fremder Ehre sich sittlich ausgleicht und reinigt, und 2) daß nicht der Junge meint, Talent und Bedeutung liege ihm schon im Blut und hafte an seinem Namen; vielmehr wird der Erzieher gerade das auf des Vaters Ehre sich gründende Selbstgefühl des Sohnes dazu verwenden, diesem umsomehr die Pflicht klar zu machen, daß er solchen Vaters würdig zu werden strebe; das Sprüchwort: „Große Väter, kleine Söhne" ist hierzu als Warnung von guter Wirkung. (Vgl. den Art. Familie, Familiengeist Bd. II. S. 401.) Hierher

wäre auch der Adelsstolz zu beziehen, über den wir uns eines Weiteren enthalten, da der „adeligen Erziehung" in Bd. I. S. 36 ein besonderer Artikel gewidmet ist. Nur im allgemeinen sei noch beigefügt, daß es ganz besonders schlimm wirkt, wenn das auf den Stand der Eltern gebaute Selbstgefühl, weil es vielleicht nach keiner andern Seite hin genügenden Raum findet, sich desto mehr den Untergebenen, den Dienstboten gegenüber geltend machen darf; ein Kind, das wegen einer Unart von der Hausmagd zur Rede gestellt, dieser entgegnet: „Du bist nur die Magd, du hast mir nichts zu wehren," und das von den Eltern recht bekommt, ist damit schon aus dem berechtigten Selbstgefühl in die Sphäre des Hochmuts gefallen, statt daß das Selbstgefühl es vielmehr antreiben sollte, sich solcher verdienten Beschämung durch einen Untergebenen nicht mehr auszusetzen. In einer andern Richtung muß aber das Selbstgefühl durch das Standesgefühl geweckt oder unterstützt werden. Wenn ein Knabe aus gebildeter Familie die nicht allzu seltene Neigung hat, daß ihm im Schmutze recht wol ist, wenn er unsauber an Gesicht und Händen wie an Kleidern nach Hause kommt, so ist es ganz angemessen, ihm zu sagen: Wenn du dich auch nicht schämst, so müssen doch wir uns schämen, daß unser Sohn aussieht wie ein Schusterjunge, wie ein Stallbube ꝛc. Um des Standes willen soll er sich fühlen, d. h. sich schämen, seinen Stand so schlecht zu vertreten. Inwiefern dies auch die Wahl des Umgangs berührt, ist in dem diesen Gegenstand betreffenden Artikel zu besprechen. Noch kann das jugendliche Selbstgefühl, dem die Unterlage eigenen Verdienstes fehlt, sich dafür zum Nationalbewußtsein erweitern; der jüngste Sprößling John Bulls fühlt sich schon als Engländer, der jüngste Ungar schon als Magyar, und es wäre höchst wünschenswert, daß auch der junge Deutsche dieses Selbstgefühl in sich gewänne, er würde dann nicht, wenn er ins Ausland kommt, sich und seinem Vaterlande die Schmach anthun, seinen guten deutschen Namen in Frankreich oder Italien zu verwelschen. Aber dieser Punkt gehört in ein Kapitel, das in dem Art. Nation, Nationalbildung, Bd. V, S. 79 schon behandelt ist.

In ein neues Stadium tritt das Selbstgefühl des jungen Menschen, wenn es anfängt, sich aus dem Bewußtsein seines eigenen, persönlichen Wertes zu entwickeln. Nach der dem Knabenalter am nächsten liegenden Schätzung beruht dieser persönliche Wert auf der körperlichen Stärke; unter 8—10jährigen Bürschchen wird derjenige, der alle andern zu Boden ringt, auch wenn er in Wissenschaften kein lumen ist, sich eines gewissen Ansehens erfreuen, und jedenfalls von seiner eigenen Bedeutung eine nicht gemeine Vorstellung haben. Und auch später noch, wenn ein anderer Maßstab Geltung gewonnen hat, wird doch noch lange der körperlich Starke und Gewandte (unter den Studenten der Schläger, unter den Gymnasiasten der Turner) ein auch von andern anerkanntes Selbstgefühl haben, wenn er gleich vielleicht außer jener Qualität keinen Rechtsgrund dafür besäße. — Weiter aber bildet das vorrückende Alter eine Basis des Selbstgefühls. Der Sechszehnjährige darf verlangen, daß man ihn nicht mehr wie einen Achtjährigen behandle. Schon die Anrede muß darauf Rücksicht nehmen. Er schämt sich, wenn er, sei es auch in bester Meinung, aus lauter Zärtlichkeit noch auf Schritt und Tritt bemuttert wird; er fühlt sich kräftig und verständig genug, um sich selbst regieren zu können. (Vgl. dazu namentlich in Zillers „Regierung der Kinder," Leipzig 1857, den letzten Abschnitt § 20: „Übergang zum Ende der Regierung." Es wird dort u. a. an die häufige Klage Erwachsener erinnert, ihr früherer Lehrer behandle sie immer noch wie Schulknaben, und an ihre daher rührende Scheu, mit ihm in fernere Verbindung zu treten, S. 175.) Die ganze Einrichtung höherer Lehranstalten, Gymnasien, Seminare, Alumnate, muß hierauf Rücksicht nehmen. Der Ton, der in denselben herrscht, muß darnach richtig gestimmt sein, sonst widerstrebt fortwährend das dadurch gereizte und noch gesteigerte Selbstgefühl der Zöglinge gegen alle Schranken der Zucht. Sehr oft wird sogar eine strenge Handhabung des Gesetzes keine Erbitterung erregen, sobald die Form, in der sie geschieht, eine schonende ist (nach dem Grundsatze: fortiter in re, suaviter in modo), während im umgekehrten Falle selbst eine an sich ganz vernünftige, not-

wendige und angemessene Maßregel mit Ingrimm aufgenommen wird. Interessant ist in dieser Hinsicht, was Wiese in seinen deutschen Briefen über englische Erziehung (1. Auflage, S. 29) berichtet: „Die große Liberalität und Nachsicht, mit der man das jüngere Alter in England zu behandeln pflegt, mag auch besonders darum zulässiger sein, als bei uns, weil dieselbe Jugend bei allem Selbstgefühl und Freiheitssinn doch eine überraschend große Achtung vor der Autorität verbindet." Eben deswegen werden dort, wie wir a. a. Orten weiter lesen, selbst die z. B. in Eton körperlichen Strafen in einem Alter, in welchem wir sie nie mehr anwenden, nicht als Verletzung des Selbstgefühls empfunden; der davon Getroffene unterwirft sich dem Gesetz, und darin ruht auch die unverletzte Bewahrung seiner Würde. Der Deutsche hat in alledem ein anderes Naturell. Achtung vor der Autorität, vor dem Gesetze müssen auch wir unserem Zögling einflößen, umsomehr, als er eben von Natur dazu weniger geneigt ist, als gut wäre; aber wir können es nur thun, indem wir die Autorität mit der Schonung des Selbstgefühls in der dem Deutschen angemessenen Weise auszugleichen uns bemühen. Der deutsche Jüngling würde sich manches schlechterdings nicht gefallen lassen, was der englische ganz in der Ordnung findet; aber andererseits ist der Deutsche auch wider nicht in der Versuchung, daß sein Selbstgefühl solch abstoßende, widerwärtige Ausdrucksformen annimmt, wie sie, wenigstens dem Fremden gegenüber, an dem Engländer nicht selten bemerkt werden.

Mit dem aufs Alter sich stützenden, mit demselben wachsenden Selbstgefühl verwandt ist das gehobene Bewußtsein, das der Schüler einer höheren Klasse gegenüber dem einer niederen (mittelalterlich gesprochen: der Bachant gegenüber dem Schützen) in sich trägt, und das im Pennalismus seinen höchsten und zugleich rohesten Ausdruck gefunden hat. Der Primaner sieht auf den Sekundaner gerade so herab, wie dieser auf den Tertianer. Der Lehrer hat dieses nur allzu natürliche Bewußtsein lediglich dazu zu benutzen und nur in so weit auch gelten zu lassen, daß er in Leistung und Sitte von der höheren Klasse auch Höheres fordert; es kann ihm als Mittel zur Beschämung dienen. Ein ähnliches Ding ist es um das an eine spezielle Lehranstalt, an einen Ort sich knüpfende Selbstgefühl; einem Schüler von Eton, Rugby bleibt davon lebenslang ein erhebendes Gefühl, der Ruhm des Ortes, d. h. der Lehrer, die diesem solchen Glanz verleihen, geht auch auf den Schüler über; wie in Deutschland die Zöglinge von Schulpforta, die Rauhäusler ꝛc. sich eben als solche fühlen. Da hierin zugleich ein Moment der Pietät liegt, so ist um so weniger pädagogisch entgegenzuwirken, es wird aber vom Erzieher doch immer wesentlich in der vorhin bezeichneten Weise zu behandeln sein, daß dem Schüler stets zum Bewußtsein gebracht wird, wie solcher Ruhm nur dann berechtigt sei und nicht vielmehr zur Schande sich verkehre, wenn sich der Schüler der Schule würdig beweise; noblesse oblige!

Weiter sind es nun die eigenen Leistungen, auf welche sich das Selbstgefühl stützt. Es ist sehr menschlich, daß schon der Junge den Wert seiner Kenntnisse und Arbeiten überschätzt. Dieses *ὑπερφρονεῖν παρ' ὃ δεῖ φρονεῖν*, wie es Paulus Röm. 12, 3 bezeichnet, verrät sich bei dem einen in einer unangenehmen Dreistigkeit des Urteils, im Besserwissen und Absprechen, in großsprecherischen Plänen für die Zukunft, in Geringschätzung seiner Lehrer, über welche solch ein junges Genie sich längst erhaben dünkt, von denen es nichts mehr lernen zu können sich einbildet. Diesem Gebahren gegenüber giebt es kein Mittel, als je und je eine recht verständliche Demütigung durch den klaren Nachweis der Schülerhaftigkeit in Kenntnissen und Arbeiten. Glaubt ein Lehrer solch einem übermütigen Jungen noch schmeicheln zu sollen, um sich bei ihm in Gunst zu setzen, so wird durch diese schmähliche Schwäche der Schüler vollends verdorben, und es schwindet auch der letzte Rest von Achtung vor dem Lehrer selbst. In andern, die von weniger energischer Natur sind, die noch ein zu feines Gefühl haben, um sich großmaulig geltend machen zu wollen, nimmt das Selbstgefühl die Gestalt einer stillen, aber nicht weniger üblen Empfindlichkeit an; sie erwarten, daß jedermann ihre Leistungen kenne und aner-

kenne, und ſo ſehen ſie überall ſich vernachläſſigt, zurückgeſetzt, beleidigt, ohne daß es jemandem einfiel, ſie beleidigen zu wollen. Denen iſt nicht anders zu helfen, als durch die Lebenserfahrung, daß die Welt nach ihrem Schmollen lediglich nichts fragt; muß ſich ſelbſt der verdiente Mann gelaſſen darein finden, daß die Welt, die fromme und gottloſe, zu allen Zeiten gleich urteilslos und gleich ungerecht iſt: ſo kommt es ihm gut zu ſtatten, wenn er ſchon als Jüngling ſich dagegen abhärtet. (Vergl. den Art. Empfindlichkeit Bd. II. S. 188.) Indeſſen iſt das keineswegs des Lehrers, des Erziehers Sache, zum Zwecke dieſer Abhärtung ebenfalls urteilslos und ungerecht zu ſein, er vielmehr ſoll das Selbſtgefühl des Zöglings dadurch richtig ſtellen, daß er genau mit gerechter Wage mißt. Was an dem Zögling Tüchtiges iſt und von ihm geleiſtet wird, das muß ihm zuerkannt und belaſſen werden. Daran muß derſelbe auch lernen, daß, wo ihm Anerkennung verſagt wird, dies nicht Laune, Parteilichkeit oder Misgunſt iſt, ſondern einfach die Wirkung ſeiner Fehler und Mängel. Mit alledem iſt aber, wie man ſieht, das Selbſtgefühl des Kindes, des angehenden Jünglings noch an das Urteil der Erwachſenen gewieſen; oft wird es ſich auch ſchon auf die Achtung der Mitſchüler ſtützen; machen doch dieſe z. B. in einem Gymnaſium manchmal auch unter ſich ſelbſt eine Art Lokation, und um ſo beſſer iſt's, je genauer die der Lehrer damit zuſammentrifft. Im Knabenalter wird ſich ſchwerlich jemals ſchon dasjenige Selbſtgefühl ausbilden, das die Urteile der Lehrer und Mitſchüler gering achtend ſeiner ſelbſt, aller Welt trotzend, gewiß iſt; die Meinung Buttlers, die ſchon beim Studenten, ja beim Primaner uns begegnen kann: „Wie hoch ich mich ſelbſt anſchlagen will, das ſteht bei mir," wäre in eines Knaben Gedanken noch unmöglich. Eher kommt wenigſtens bei tief und groß angelegten Naturen das entgegengeſetzte vor, daß einen Knaben alles Lob von außen in ſeinem Selbſtgefühl eher beugt als hebt; wie wir z. B. aus Schleiermachers Kindheit leſen (Leben Schl.'s von W. Dilthey, Berl. 1867. I. S. 10), er ſei ſchon frühe in den Ruf eines guten Kopfes gekommen, aber es habe ihn, da er noch nicht 10 Jahre alt war, gequält, daß er nichts von dem, was die Schule abgeriſſen brachte, in ſeinem rechten Zuſammenhange verſtand, während er doch ſeine Mitſchüler ganz ohne dieſe Unruhe ſah; deswegen hat er heimlich an der geprieſenen Größe ſeiner Fähigkeiten gezweifelt und in beſtändiger Angſt geſchwebt, es könnten andere dieſe unvermutete Entdeckung auch machen. — Erſt mit der Zeitigung des geiſtigen Lebens wird der junge Menſch auch in ſeinem Urteil über ſich ſelbſt unabhängiger, und dazu verhilft ihm der Lehrer wider nur, wenn er unwandelbar das ἀληθεύειν ἐν ἀγάπῃ (Eph. 4, 15) beobachtet; denn damit gewinnt der Zögling allmählich einen objektiven Maßſtab, und je mehr er dieſen gewonnen hat, um ſo richtiger kann und wird er ſich ſelbſt beurteilen. Gerade der Beſſere, der Ernſtere und Gewiſſenhaftere wird freilich immer eher geneigt ſein, ſich zu wenig zuzutrauen, weil er die Größe der Aufgaben im Leben und in der Wiſſenſchaft kennt, die in ihm liegende Kraft aber, die ja erſt eine werdende iſt, nur für die ſchon gelösten Aufgaben, nicht aber für neue, unbekannte bemeſſen kann; da iſt es das aufmunternde Wort des Lehrers, das ihm, z. B. durch Anweiſung entſprechender Arbeiten, zum richtigen Selbſtgefühle verhilft.

Nun iſt aber der Hauptwert eines Menſchen nicht nach ſeinen Leiſtungen, ſondern nach ſeiner Geſinnung zu bemeſſen, und es fragt ſich, ob das Selbſtgefühl auch hierauf zu lenken ſei, ob ein Zögling dasſelbe auf ſeine Rechtſchaffenheit ſtützen dürfe. Auf ſeine Legalität mag er immerhin ſich berufen; ob aber auch auf ſeine Moralität, ſeine Frömmigkeit? Sum pius Aeneas — dieſe Stelle der Aeneide iſt uns ſeiner Zeit immer befremdlich geweſen. Allein die Sache erledigt ſich unſchwer, ohne daß wir hier uns auf irgendwelche dogmatiſche Erörterungen über Erbſünde u. dergl. einzulaſſen haben. Erſtens iſt das rechte Selbſtgefühl in dieſer Beziehung gar nichts anders, als das gute Gewiſſen. Über ſeine eigenen Tugenden, über die je im letzten Jahr gemachten Fortſchritte in der Moralität braucht der Jüngling nicht Betrachtungen anzuſtellen; wer da ſagen kann: „ich ſpüre täglich Beſſerung des Herzens und des Lebens", und nun dar-

nach ſein Selbſtgefühl täglich um einen Ton höher ſtimmen wollte, deſſen geiſtiges Leben würde bald kein geſundes mehr ſein. Aber wie die Apoſtel ſich ihres guten Gewiſſens nur dann rühmten, wenn ſie von außen angegriffen worden waren, dann aber auch es nachdrücklich thaten: ſo hat auch der Knabe und Jüngling das Recht und die Pflicht, ein reines ſittliches Selbſtgefühl dann geltend zu machen, wenn ihn eine falſche Anklage oder ein falſcher Verdacht trifft. (Vergl. den Art. Gewiſſen Bd. II. S. 1060.) Sonſt aber — und dies iſt das zweite — hat das echt chriſtliche Selbſtgefühl nicht eine einzelne Tugend oder eine Mehrheit derſelben, die man beſitzt, zu ſeinem Inhalt, iſt aber darum dennoch nicht leer, nicht etwas Negatives, als bloße Abweſenheit des Schuldbewußtſeins, ſondern es iſt dasjenige, was der Chriſt den Frieden Gottes nennt, das tiefbeſeligende Gefühl, daß er ein Kind des Vaters im Himmel iſt. Es giebt keine größere Wolthat, die man einem Kind erzeigen kann, als daß dieſes Gefühl ihm recht früh und recht tief eingeprägt wird; dadurch verliert insbeſondere alles dasjenige ſeinen Stachel, was in irgend welcher Beziehung ſonſt das Selbſtgefühl verletzt und verwundet; man kann auf vieles, auf alles verzichten, wenn man dieſes Gutes (*ἡ εἰρήνη θεοῦ ἡ ὑπερέχουσα πάντα νοῦν*, Phil. 4, 7) ſich erfreut. Manche einſame Seele, die verlaſſen, vergeſſen von der Welt ſehr wol weiß, daß niemand ſie vermißt, ob ſie da iſt oder nicht, und die ohne irgend ein falſches Selbſtgefühl, ohne eitle Einbildung ſich bewußt iſt, daß ſie menſchlicher Liebe und Aufmerkſamkeit wol auch wert geweſen wäre — ſie weiß doch, daß Gottes Auge ſie nicht überſieht, Gottes Liebe ihrer gedenkt und auch ihr Loos beſtimmt: und das macht ſie getroſt, macht ſie fröhlich, daß ſie allen Menſchen gönnen kann, was ihnen von Lebensglück zufällt, auch wenn ihr ſelbſt nur ein Minimum hiervon zugefallen iſt. Das iſt das rechte Selbſtgefühl, das nun auch ſeine kräftig-ſittlichen Wirkungen auszuüben nicht verfehlt. Indem Paulus den Korinthern ſagt (I. 3, 16): „Wiſſet ihr nicht, daß ihr Gottes Tempel ſeid," ruft er nichts anderes, als dieſes Selbſtgefühl in ihnen auf, um ſie dadurch zur Heilighaltung dieſes Tempels, zur ſittlichen Durchbildung ihrer eigenen Perſon zu ermuntern. Indem er (7, 23) denſelben Leſern die Lehre giebt: „Ihr ſeid teuer erkauft, werdet nicht der Menſchen Knechte", weckt er das gleiche Selbſtgefühl, als das Gefühl einer Freiheit, die nicht wider preisgegeben werden dürfe; und ähnliche Weckungen des chriſtlichen Selbſtgefühls kehren in manigfachen Formen häufig wider (2. Cor. 6, 13—18. Gal. 6, 1. *ὑμεῖς οἱ πνευματικοί* ꝛc. 1. Petr. 2, 9. Röm. 12, 2. *μὴ συσχηματίζεσθε τῷ αἰῶνι τούτῳ* ꝛc.) Damit aber greift die Bildung des Selbſtgefühls auf die allgemeine Erziehungsaufgabe zurück; wofür wir an das erinnern, was L. Völter in den „Beiträgen zur chriſtlichen Pädagogik" (Stuttgart 1852) S. 53 ſagt: „Halten wir den Kanon feſt, kein Bewußtſein ohne Sein — ſo ergiebt ſich für die Erziehung von ſelbſt der Grundſatz, daß die Erzielung des Selbſtgefühls nie unmittelbarer und nächſter Zweck der Erziehung ſein dürfe, daß vielmehr Erziehung zum Selbſtgefühl ſo Hand in Hand mit der Bildung des Weſens der Perſönlichkeit überhaupt gehen müſſe, daß für erſteren Zweck keine beſonderen Mittel angewendet werden dürfen, keine Mittel, welche nicht zugleich zur Erreichung des letzteren geboten wären; denn die menſchliche Natur iſt ſo organiſiert, daß in ihr von ſelbſt ſich das Sein zum Bewußtſein erhebt." Alſo: je mehr die Erziehung den ganzen großen Zweck erreicht, den Zögling zum Chriſten zu machen, um ſo mehr wird ſich mit dieſem Sein auch das Bewußtſein, das chriſtliche Selbſtgefühl ausbilden. Und nur inſofern muß denn doch die Ausbildung des letzteren dem Pädagogen als eine ſeiner Aufgaben beſonders vorgehalten und fixiert werden, als einerſeits es eine falſche Pflege und Steigerung des Selbſtgefühls, andererſeits aber auch religiöſe Standpunkte giebt, von denen aus nur ein Sündenbewußtſein zugelaſſen und auf gewaltſamen, unrechten Wegen ein Sündengefühl als einzige Form des Selbſtgefühls zu erzeugen geſucht wird.

In der obigen Erörterung hat ſich keine beſondere Stelle für dasjenige gefunden, was man Stolz nennt. Sehen wir von dem ſogenannten edlen Stolz ab, weil er

gar nichts anderes iſt als das berechtigte Selbſtgefühl, das nur, wo es verletzt wird, ſich zu äußern pflegt, ſonſt aber einfach in faſt unbewußter, mit Beſcheidenheit Hand in Hand gehender Bewahrung der perſönlichen Würde beſteht: ſo iſt Stolz eigentlich nichts anderes, als das abſichtliche beſtändige Feſthalten des Gedankens an die eigene Würde, Stellung und Bedeutung. Auch wo ſein perſönlicher Wert gar nicht in Frage kommt, weil es ſich um ganz andere Dinge und Menſchen handelt, auch da vergißt der Stolze keinen Augenblick jenes Thema! er denkt eigentlich an nichts und niemand ſonſt; wie ein Götzenbild hält er ſeinen eigenen auf was immer gegründeten Wert unaufhörlich ſich vor Augen und alles andere dient nur dazu, ihm das Bewußtſein dieſes Wertes zu erhöhen, weil alles andere ſo gar tief unter ihm ſteht. Dieſe ſtetige Gedanken- und Gefühlsrichtung giebt ſich im ganzen Benehmen, in den Mienen, im Ton der Rede, im Gange kund; entweder merkt der Stolze gar nicht, wie ſo anders die andern alle von ihm denken und wie gerade ſein Stolz ſelbſt demjenigen den Wert nimmt, was er wirklich Gutes oder Verdienſtliches aufweiſen kann — er macht ſich ſomit überall lächerlich (das Wort Stolz kommt ja wirklich von stultus her); oder iſt er noch klug genug, um den Unterſchied der öffentlichen Meinung von ſeiner eigenen zu merken, dann iſt er unglücklich. Nun alles dies iſt im Kindesalter undenkbar; die Eindrücke der Außenwelt feſſeln die Aufmerkſamkeit noch viel zu ſehr und in manigfach wechſelnder Weiſe, als daß jene Eintönigkeit des an ſich ſelbſt Denkens noch möglich wäre; und es begegnen dem Kinde, ſelbſt wenn es ein Prinz wäre, doch noch zu oft Menſchen, die ihn durch ihre Perſönlichkeit, ihre Überlegenheit überragen, als daß ſich der Wahnſinn des Stolzes hier ſchon ausbilden könnte, es wäre denn, daß man es ſyſtematiſch hierauf anlegte. Damit aber aus dem Selbſtgefühl des Kindes nicht der Stolz des Mannes werde, darauf hat die Erziehung eben hinzuarbeiten, indem ſie das Selbſtgefühl auf der rechten Linie und in den richtigen Schranken zu halten ſucht.

Indem wir nunmehr dem Selbſtgefühl und was daran hängt, die Selbſtſucht gegenüberſtellen, haben wir, die allgemeinen Fragen übergehend, die ſich für die Ethik an dieſen Begriff knüpfen, nur darauf unſer Augenmerk zu richten: wie die Selbſtſucht in der Kindesnatur ſich als ein ſchon vorhandener ſelbſtiſcher Trieb zu äußern anfängt, und was die Erziehung zu thun hat, damit aus dieſem Trieb, der als ſolcher dem Selbſtgefühl entſpricht, nicht wirkliche Selbſtſucht als Princip des Wollens und Handelns, nicht der Egoismus als Syſtem erwachſe. Kant hat geſagt (Anthropol. S. 5): „Von dem Tage an, da der Menſch anfängt durch Ich zu ſprechen“ (ja auch dann ſchon, wenn er erſt noch in der dritten Perſon von ſich ſpricht!) „bringt er ſein geliebtes Selbſt, wo er nur darf, zum Vorſchein, und der Egoismus ſchreitet unaufhörlich fort.“ Vorerſt aber müſſen wir jenes Geltendmachen des „geliebten Selbſt“ von dem, was man Egoismus zu nennen hat (die Endung —ismus bedeutet ja ſchon ein bewußtes Princip und Syſtem) wol unterſcheiden. Es liegt im Weſen der Perſönlichkeit, daß das Ich ſich ſelbſt als einen Mittelpunkt ſetzt und alles außer ihm auf dasſelbe bezieht; es liegt im Weſen der Freiheit, dieſer notwendigen Eigenſchaft der Perſönlichkeit, daß der Wille ſich nicht durch ein anderes beſtimmen läßt, ſondern ſich aus ſich ſelbſt beſtimmt und ſich ſelbſt gemäß auch das, was außer ihm iſt, zu beſtimmen ſucht. Dieſes naturnotwendige Sichbehaupten des Ich erkennt auch das Chriſtentum unbedenklich an: „Niemand hat je ſein eigen Fleiſch gehaßt,“ wird Epheſ. 5, 29 geſagt; das Grundgebot, liebe deinen Nächſten wie dich ſelbſt, ſetzt ebenfalls die Liebe zum eigenen Selbſt als das Natürliche voraus und erkennt ſie als berechtigt an; und die Sorge um die eigene Seele und deren Heil, die das Chriſtentum fordert, iſt ja auch in jenem Verhältnis des Ich zu ſich ſelbſt begründet. Vollends aber befindet ſich der erſt werdende Menſch, das Kind, im Falle der Notwendigkeit alles in der Beziehung aufzufaſſen, die es zu ihm ſelber hat; ſeine Perſon, ſeine Exiſtenz muß erſt eine feſte, in ſich abgerundete ſein, ehe er fremde Intereſſen in ſich aufnehmen, an ſie ſich hingeben kann, — ganz ſo, wie jeder erſt ſelbſt etwas beſitzen muß, ehe er für andere den Wohlthäter

machen kann. Daraus erklären sich auch bei gutgearteten Kindern jene Symptome des Egoismus, die sonst höchst beunruhigend für den Erzieher sein müßten, daß z. B. ein Bruder mit Behagen zusehen kann, wie der andere gezüchtigt wird; reicht auch die Erfahrung und Vorstellung schon so weit aus, daß er sich in die Lage des Übelthäters hineindenken kann, so nimmt diese Vorstellung doch meist nur die bedenkliche Wendung, daß er um so vergnügter darüber wird, daß der andere und nicht er selbst die Schläge empfängt. Aber dies ist nun auch der Punkt, wo die Erziehung einzusetzen hat, damit nicht eine Gleichgültigkeit bei fremdem Weh sich festsetze und aus ihr die Fähigkeit, ja die Geneigtheit entspringe, mit eigener Hand wehe zu thun. Man muß des Kindes Mitgefühl mit anderer Schmerz geflissentlich wachrufen; man muß seine Phantasie, beziehungsweise auch sein Gedächtnis, zu Hilfe nehmen, um es daran zu gewöhnen, sich in die Lage eines Mitmenschen lebendig hineinzudenken; es muß ihm zur Gewohnheit, zur andern Natur werden, sich in allen solchen Fällen vorzustellen: wie wäre mir's zu Mute, wenn man mir so begegnen würde? Also die Fertigkeit der Teilnahme ist es, auf deren Hervorbringung hier alles ankommt; und wenn wir auch nicht mit A. Schopenhauer (Grundprobleme der Ethik S. 208 ff.) das Mitleid für die einzige überhaupt mögliche moralische Triebfeder ansehen, so hat er doch darin den richtigen Punkt getroffen, daß in der Erregung und Aneignung desselben das eigentliche Gegenmittel gegen die Selbstsucht vorliegt. Wie dies mutatis mutandis seine Anwendung auch auf das Verhalten zur Tierwelt findet, worauf Jean Paul in der Levana § 120 ff. ein großes Gewicht legt, sei nur kurz erinnert. — Wie jene Teilnahme nach der praktischen Seite hin sich zur Dienstfertigkeit und Mildthätigkeit entwickelt, aber eben darum diese Tugenden auch praktisch geübt, der im einzelnen Falle widerstrebendende Eigenwille durch Erregung jenes Mitgefühls mittelst der geeigneten Vorstellungen, auch durchs Anschauen menschlichen Elends und der Freude über gespendete Wolthat überwunden werden muß: so ist die Teilnahme einer Art von Verfeinerung fähig in Gestalt dessen, was man Rücksichtnahme, ein rücksichtsvolles Verfahren nennt. Mag das Rücksichtnehmen bei weniger heroischen Naturen auch manchmal zur unmännlichen Schwäche werden und am unrechten Orte hemmend aufs Handeln wirken: das ist dennoch gewiß, daß die tiefere Erregung der Menschenliebe, die gediegene Durchbildung derselben sich oft am deutlichsten in der zarten Aufmerksamkeit kund giebt, mit welcher man schon auf die bloße Möglichkeit achtet, einem Mitmenschen auch nur vorübergehend ohne Not wehe zu thun, und dieser Möglichkeit sofort ausweicht — eine Tugend, die in der Höflichkeit ihren konventionellen Ausdruck gefunden hat, die aber als wirkliche Tugend und Herzensneigung der Höflichkeit erst ihre Wahrheit, ihren sittlichen Wert verleiht. (S. den Art. Anstand, Bd. I. 163 f. „Der Anstand ist Niederhaltung und Überwindung des Egoismus durch die Rücksicht auf andere.") Der Knabe ist rücksichtslos zunächst nur, weil er gedankenlos ist, weil er in schnellen Worten nur sich selbst, sein augenblickliches Denken ausspricht, ohne sich zu besinnen, welchen Eindruck andere davon empfangen; aber wenn ihm das nicht abgewöhnt wird, so bildet sich daraus die wirklich egoistische Rücksichtslosigkeit, die, wo es dem eignen Interesse gilt, auch Freundschaft und Gemeinschaft unbedenklich preisgiebt. In jener Rücksichtnahme müssen Kinder förmlich geübt werden; dazu dient schon im zarteren Alter, z. B. eine je und je geschehende Einladung von Altersgenossen, an denen durch die Pflicht der Gastfreundschaft das Kind lernen muß, sich um andere, um ihre Unterhaltung und Bewirtung zu bekümmern. — Eine eigentümliche pädagogische Schwierigkeit bietet diejenige Äußerung des Egoismus dar, wenn etwa zwei Geschwister oder Kameraden irgend einen Streich verübt haben, und nun bei der Untersuchung der eine, nur um sich zu retten, den andern als den größeren Missethäter angiebt. Wol wird da in den meisten Fällen das Vergehen ein gleiches und darnach auch, ohne allzu scrupulöse Abwägung des Maßes der Schuld, die Strafe eine gleiche sein; aber muß nicht der Erzieher eben jenes Angeben, jenes Abwälzen der Schuld auf den Kameraden als schnöden Egoismus mit

Schande belegen? Und doch, wenn keiner gesteht, liegt dann nicht ein ebenso schlimmes Übel, ein Komplott vor? Mit anderen Worten: die Schwierigkeit ist die, daß man oft entweder auf die Ergründung der Wahrheit verzichten oder an den Egoismus appellieren, diesen an seinem Interesse fassen muß. Die richtige Lösung der bösen Alternative ist gewiß nur diese, daß man zehnmal lieber ein Vergehen wegen mangelnder Beweise ungestraft läßt, als daß man den Egoismus als Hilfsmacht aufruft; der sittliche Schaden von letzterem ist ein weit größerer, als wenn ein mutwilliger Streich ungeahndet bleibt. Der Erzieher wird eben darum auch wolthun, beim Verhör von jedem Teilnehmer nur ein Geständnis dessen zu fordern, was er selbst gethan, nicht aber dessen, was der andere gethan. Die Pädagogik hat auch in dieser Sache einen andern Weg zu gehen als die Justiz.

Aber nicht bloß für fremdes Leiden, wovon oben die Rede war, muß das Mitgefühl geweckt und geübt werden, sondern, was bekanntlich schwerer ist, auch für fremdes Glück. Sich in die Lage eines Kranken zu versetzen, während man selbst das volle Gefühl der Gesundheit genießt, ist leichter, als sich mit einem andern dessen zu freuen, was ihm von Ehre, von Lebensfreude zufällt, insbesondere, wenn unsre eigenen, wirklichen oder vermeintlichen Ansprüche auf gleiches Glück nicht eine ebenmäßige Befriedigung finden. Hierüber ist aber das Nötige schon in dem Art. Neid gesagt (Bd. V. S. 219). Wir widerholen hier nur, daß auch an diesem Punkte zutage kommt, wie durch äußere Mittel, auch durch Vorstellungen und Ermahnungen, so notwendig sie sind, doch wenig auszurichten ist, wenn nicht von innen die Herzensthür geöffnet wird. ein neidloses Herz schafft nur der Geist Christi; nur aus evangelischem Glaubensgrunde und evangelischer Heilsgewißheit kann die Liebe erwachsen, die auch die letzte Spur selbstsüchtigen Begehrens überwindet. Kant hat (a. a. O. S. 8) gesagt: „Dem Egoism kann nur der Pluralism entgegengesetzt werden, d. i. die Denkungsart, sich nicht als die ganze Welt in seinem Selbst befassend, sondern als einen bloßen Weltbürger zu betrachten und zu verhalten.“ Aber auch der „bloße Weltbürger“ treibt den Egoisten nicht aus, es ist der Bürger des Himmelreichs, der als Erbe eines unversiegbaren, ewigen Segens (1. Pet. 3, 8. 9), auch nach allen Seiten hin Gutes wünscht und gönnt und mitteilt.

Haben wir bis dahin von jenen Regungen der Selbstsucht gesprochen, die in der Kinderseele von selber zum Vorschein kommen, so ist noch kurz darauf ein Blick zu werfen, daß so oft die Erzieher, die derselben entgegenwirken sollten, vielmehr den Egoismus erst recht pflegen und großziehen, als ob gerade dies ihre Aufgabe wäre. Wenn von Geburt an das Kind zum Abgott gemacht wird, wenn jede Laune befriedigt, jedem Eigensinn nachgegeben, wenn dem heranwachsenden Sohne gesagt wird, welch ein Genie, der Tochter, welch eine Schönheit sie sei, wenn man jedes Steinchen aus ihrem Wege schafft, wenn selbst der Umgang mit Kameraden nur gepflegt wird, damit das teuere Kind einen Hofstaat um sich habe, wenn ihm als Klugheitsregel mit Wort und Beispiel eingeprägt wird, daß jeder nur für sich zu sorgen und um andre Leute sich nicht weiter zu kümmern habe, als es ihm Vorteil bringe: was ist das anderes, als eine heillose Schule des Egoismus, deren Früchte meist die Eltern selbst am bittersten zu kosten bekommen! Dann klagen die Thoren wol über Undank; aber was ist natürlicher, als daß die Gesinnung, die sie selbst gelehrt haben, sich über kurz oder lang mit allem Fluche, der an ihr haftet, gegen sich selber kehrt? Palmer.

**Selbstthätigkeit.** Selbstthätigkeit ist wesentliches Ziel aller Erziehung; der Zögling soll zu bewußtem und richtigem Gebrauch der in ihn von Gott gelegten und durch die Erziehung entwickelten Kräfte gelangen. Dieses Ziel ist nach allen Seiten hin stets im Auge zu behalten als ein die Mittel und Methode, den ganzen Geist der Erziehung überall bestimmender Gesichtspunkt; denn in der Pädagogik gilt das Wort similia similibus, wenn auch nicht ganz im hergebrachten Sinne. Es ist dies auch im eigentlichsten

Verstande christliche Auffassung der Erziehungsaufgabe; der Zögling soll zur Freiheit geführt werden, zur Freiheit, die ihre Schranke und ihre Vollendung im Glauben und in der Liebe findet. In Bezug auf die allgemeineren Betrachtungen, welche sich pädagogisch an den Begriff der Selbstthätigkeit anknüpfen, ist auf die zahlreichen ihn unmittelbar oder mittelbar berührenden, principiellen Artikel der Encyklopädie zu verweisen; wir beschränken uns auf das Gebiet unterrichtlicher und erzieherischer Praxis. Bei der Einfachheit und Unwidersprechlichkeit der Forderung wird es sich weniger darum handeln, von neuem zu begründen, was eben nirgends bezweifelt wird, daß der Schüler und Zögling zur Selbstthätigkeit durch Selbstthätigkeit zu leiten ist, als um den Hinweis auf den auch auf diesem Punkte häufigen Widerspruch zwischen Theorie und Praxis. Wir betrachten zu diesem Zwecke die häusliche Erziehung und die Schulpraxis.

1. Selbstthätigkeit soll die Familienerziehung in dem Kinde zu wecken, zu nähren, zu leiten bemüht sein. Gegen dieses Verbot verfehlt im ganzen mehr die Erziehung der Reichen und Wolhabenden, als die der Unbemittelten und Armen. Die letztere thut freilich oft zu wenig, und zwar aus Mangel an Erziehungsmitteln, aber in dem Dilemma zwischen dem Zuwenig und dem Zuviel möchte man fast dem Zuwenig den Vorzug geben, namentlich nach der Seite der ethischen Entwickelung. Daß das Kind des Armen früh selbstthätig werde, das ist eben ein Gebot der materiellen Not, und es trägt gar oft seine köstliche Frucht. Die Erziehung der Reichen leidet dagegen ernstlich unter dem Zuviel an äußeren Mitteln und Veranstaltungen. Mangel an pädagogischer Einsicht, für deren Verbreitung in weitere Kreise freilich auch wenig und selten das Rechte geschieht, eine weichliche Kinderliebe, die zum Teil auf elterlichem Egoismus beruht, der sich selbst schonen will, läßt schon das zarte Kind nicht „zu sich selbst kommen". Die Selbstthätigkeit, die sich auf dieser Stufe zunächst in dem ordnenden, gestaltenden, schaffenden Spiele des Kindes entfalten soll, wird darin gehindert durch das Vielerlei des Spielapparates, nicht selten auch durch die Unzweckmäßigkeit desselben. Nicht bloß das Weihnachtsfest und der Geburts- und Namenstag bedeckt den Festtisch mit zahlreichem Spielwerk, auch sonst wird dem lieben Söhnchen oder Töchterchen bei jeder Gelegenheit altes zerstörtes erneuert, neues hinzugefügt. Das Spielzeug selbst aber entbehrt in zu vielen Fällen jenes Hauptvorzuges, auf welchem der erzieherische Wert vorzugsweise beruht, daß es einfach, nicht allzu zerstörbar, gestaltungsfähig sei und so dem Kinde mehr werde als ein vorübergehendes Beruhigungs- und Unterhaltungsmittel. Wie dadurch die geistige und sittliche Kraft des Knaben nicht gefördert, die Tugenden der Genügsamkeit, Geduld, Ausdauer nicht gepflanzt, die Beziehung des inneren Menschen zur äußeren Welt nicht geknüpft werden, so werden die bedenklichen Fehler der Flüchtigkeit, Oberflächlichkeit, Ungenügsamkeit geweckt und genährt. Die Selbstthätigkeit des Kindes gedeiht am besten bei einer weisen Sparsamkeit in der Gewährung des Spielzeugs verbunden mit einsichtiger Auswahl; es soll dem einfachen, aber vielfach verwendbaren Material soviel wie möglich abgewinnen lernen, es soll sich selbst in sein Spielzeug und in sein Spiel hineintragen, seine Anschauungen an ihm klären und erweitern, es soll an ihm denken, arbeiten, schaffen lernen. Jener bedauerliche Luxus, in dem das Kind innerlich mehr verarmt als sich bereichert, hängt nun freilich äußerlich oft damit zusammen, daß die Eltern sich sowenig als möglich mit dem Kinde unmittelbar zu beschäftigen wünschen; sie wollten es nur, wie sie sagen, beschäftigt sehen. Selbstverständlich ist das nicht zu loben, aber es ist — wenn der Mangel sonstigen Verkehrs mit dem Kinde nicht gar zu weit geht — vielleicht noch besser als der Gegensatz, der sich aus übertriebener Sorge und Sorgfalt gar nicht dazu entschließen mag, das Kind sich selbst zu überlassen. Auch das gehört zur Erziehung, zur Selbstthätigkeit. Diese Art von Erziehungs-Hypertrophie ist leider in vornehmen und reichen Kreisen nur zu sehr zu Hause; das Kind, sei es Knabe oder Mädchen, wird vom Morgen bis zum Abend ängstlich beaufsichtigt, gegängelt; nicht bloß von Vater und Mutter, sondern mehr noch und häufiger durch einen lebendigen und ebenfalls verwickelten Erziehungsapparat von Kindermädchen, Bonnen, Gouvernanten und Hauslehrern. Ge-

lingt es, die rechten Personen zu finden, so mag manche gute Wirkung erzielt, es mag namentlich der unausbleiblich in solcher Überfülle äußerlicher Erziehungsveranstaltungen liegende Mangel so leidlich ausgeglichen werden können; aber wie oft glückt jene Wahl? Wie selten ist doch überhaupt erzieherisches Geschick und erzieherischer Tiefblick! — Wenn sich die bisherigen Bemerkungen auf die ersten Lebensjahre des Kindes, aber bis zum Alter der Schulfähigkeit, bezogen, die gerade in erziehlicher Hinsicht von der allergrößten, selten genügend erkannten Wichtigkeit sind, so darf wol auch noch ein Wort für die weitere Erziehung hinzugefügt werden, die wir nun allerdings nicht mehr als lediglich in der Hand der Familie ruhend betrachten. Die Schule tritt nunmehr anregend, leitend, Kraft und Hingabe beanspruchend hinzu; selbst wo der Unterricht im Hause erteilt wird, tritt dieser Unterricht, wer ihn auch erteilte, als wirksamer Erziehungsfaktor hinzu; dem unterrichtsfähigen und in geordneter Weise lernenden Knaben öffnet sich mit jedem Schritte mehr das Leben und wirkt unmittelbar und mittelbar mit. Selbstthätigkeit wird jetzt unmittelbar verlangt. Hätte die häusliche Erziehung sie nicht bereits vorbereitend entwickelt, so müßte sie nunmehr ernstlichst das Versäumte nachzuholen suchen. Leider begegnen wir nun auch auf diesen Erziehungsstufen einer nachteilvollen, meist aus beschränkter Auffassung und verkehrter Liebe hervorgehenden Behandlungsweise. Es sind widerum hypertrophische Erscheinungen. Hier sollen dem Kinde die mit dem Unterrichte unzertrennlich verbundenen Schwierigkeiten möglichst erspart werden; man hilft die Schularbeiten machen, oder macht sie gar für das Kind, oder man etabliert zu Hause noch eine Nach- und Nebenschule. Man hält einen Lehrer, der sich aller Freistunden des Knaben bemächtigt, sodaß kaum die liebe Mittagsstunde übrig bleibt, er muß eben „unter Aufsicht" und muß „beschäftigt" sein. Das ist allerdings bequem, aber es ist höchst gefährlich, weil zwar dem Bedürfnis des Moments genügt wird, aber die ethische Entwickelung des Knaben — um die es sich auf diesem Punkte vorzugsweise handelt — vernachlässigt bleibt. Der schließliche Erfolg wird so hauptsächlich durch die ursprüngliche Charakteranlage des Zöglinges bedingt, wobei gerade diejenigen Naturen zu kurz kommen, welche scheinbar diese ununterbrochenen und polizeiliche Erziehungsmaßregeln fordern. Der Knabe, der im Leben auf sich stehen soll, muß eben früh, in besonnener Steigerung, auf sich gestellt werden; er muß Schwierigkeiten überwinden, seine Zeit einteilen, seine Pflichten erfüllen lernen; er muß auch Zeit übrig behalten für sich und seine geistige und praktische Richtung. Daran hindert ihn häufig noch ein Zweites: das Übermaß dessen, was ihm zur regelmäßigen Pflicht gemacht wird. So und so viel Schulstunden mit der üblichen Zuthat an Vorbereitung, Aufgabe, Widerholung; dazu nun noch Unterricht, nicht bloß zur Nachhilfe, sondern auch in Musik mit täglichen Übungsstunden, neueren Sprachen, mit denen es in der Schule nicht schnell genug geht, Stenographie, Zeichnen oder irgend sonst einem Lieblingsfache, nicht selten nicht einmal des Sohnes, sondern — des Vaters. Das erdrückt den jugendlichen Geist, das erstickt den Trieb der Selbstthätigkeit, läßt seine Äußerungen gar nicht zu oder hindert doch seine Entwickelung. — Hat uns dies nun bereits in Beziehung zu der unterrichtlichen Seite der Erziehung gesetzt, so haben wir uns nunmehr noch besonders ihr zuzuwenden.

2. Selbstthätigkeit des Schülers ist Ziel des Unterrichts; das sollte über jede Schul- und Klassenthüre mit großen Buchstaben geschrieben werden. Diese Selbstthätigkeit zu erwecken, zu nähren, zu leiten, darauf muß vor allem die Methode des Unterrichts bedacht sein und zwar jedes Unterrichts. Die beste Frucht der Schule zeigt sich darin, daß der Schüler gelernt und sich gewöhnt hat, aus eigenem Antriebe geistig zu arbeiten, wie die beste Frucht der Erziehung ein auf Überzeugungen gegründeter entschlußfähiger und thatkräftiger Charakter ist. Man kann das als pädagogische Gemeinplätze bezeichnen, als alte Wahrheiten, die jeder Seminarist sich schon an den Schuhen abgelaufen habe; damit ist nicht erwiesen, daß es überflüssig sei, sie dann und wann, vielleicht sogar recht oft zu widerholen. Denn in der That, die Praxis, wie sehr sie sich auch fortschreitend vervollkommnet haben möge, giebt noch hinreichende Belege an die Hand, daß einfache und

rundlegende Wahrheiten nicht immer in der Ausführung zu ihrem Rechte gelangen. Um ine solche Grundwahrheit handelt es sich hier. Ein Allgemeines voranzustellen, werden eir zunächst behaupten dürfen, daß unsere Schuleinrichtungen überhaupt unter allen Vorchriften der Schulerziehung gerade der hier in Frage stehenden am wenigsten günstig ind. Das mag auf zwei Ursachen vornehmlich beruhen; einmal auf den erhöhten Anprüchen, welche an alle Schulgattungen mit Recht oder Unrecht gemacht werden; zweitens auf der Entwickelung des Schulwesens selbst, auf der inneren pädagogischen und — noch mehr — auf seiner äußeren bureaukratischen Gestaltung und Behandlung. Die Steigerung der Anforderungen tritt teils in der qualitativen Erhöhung der Ansprüche an die Fachleistung, teils in der quantitativen Vermehrung der Lehrpläne durch neue Unterrichtsstoffe zu Tage. Dabei wird am wenigsten gern zu der Ausgleichung gegriffen, welche als die natürlichste erscheint, zur Verlängerung der Schulzeit. Nur die Gymnasien, welche auch sonst verhältnismäßig im Vorteil sind, indem man ihre alte Einfachheit und Einheit noch leidlich geschont hat — an allerlei Sturmlauf für Naturwissenschaft, neuere Sprachen, Kultur- und Kunstgeschichte, Stenographie ꝛc. fehlt es zwar nicht — erfreuen sich der Anerkennung, daß man zur Vollendung ihres Kurses 9 oder auch 10 Jahre brauche. Bei allen andern Schulgattungen heißt es: viel Fächer treiben, in jedem viel leisten und möglichst wenig Jahre dazu brauchen. Es mag eine Zeit lang ein gewisser falscher Formalismus geherrscht haben, welcher die stofflichen Aufgaben der Schule hinter der sicher nie und nimmer zu vernachlässigenden, sondern hoch und heilig zu haltenden Aufgabe der Kraftentwickelung hat zurücktreten lassen; es mag das insbesondere von den Stadt- und Volksschulen behauptet werden dürfen; es scheint eben so gewiß und ist vielleicht noch gewisser, daß wir jetzt unter einer Stoffüberschätzung leiden, und daß wir uns jetzt dagegen wehren müssen, daß der Stoff nicht die Kraft erdrücke, daß das Lernen und Wissen nicht über das Können und Thun den Sieg davontrage. Bewußt und unbewußt ist unsere Zeit eine materialistische, unser Geschlecht ein überall die materiellen Seiten bevorzugendes. Dazu kommt eben, daß die Schule — mit ihrer abgesehen von den Gelehrtenschulen ziemlich jungen Geschichte — kaum Zeit fand und findet, halt zu machen, auszugestalten, zu erproben, daß sie von den Kulturfortschritten und Kulturideen der Zeit weiter und weiter gedrängt wird. Fast überall treten diese an sie heran mit der Forderung der Vermehrung und Erweiterung ihrer Lehraufgaben. Zugleich haben sich die Schulen weiter entwickelt in Bezug auf ihre Einrichtung, Klasseneinteilung, Klassenpensa, Lehrkräfte, was notwendigerweise eine schärfere Formulierung der einzelnen Forderungen und schon damit eine Steigerung herbeiführen mußte, die weiter unterstützt wurde durch das Überhandnehmen der an sich wol zweckmäßigen, aber vorsichtig zu handhabenden einjährigen Kurse, und mehr noch durch das Fachlehrersystem, welches so recht eigentlich der Ausdruck der gesteigerten Einzelforderung ist. Und, um auch des anderen Momentes zu gedenken, das wir oben erwähnten, auch das Schulregiment hat seinen wesentlichen Anteil und, insofern es sich um Mißstände handelt, seine wesentliche Schuld, in erster Linie durch die Ausbildung eines künstlichen Prüfungswesens, das — wie weise auch die Absicht und wie zweckmäßig die Anweisung sein möge — in der Ausführung immer von der Gefahr begleitet bleibt, daß mechanisches Lernen und positives Wissen den Sieg davon trage über geistiges und geistig freies Ergreifen der Lehrgegenstände und Entwickelung der geistigen und sittlichen Kräfte der Jugend. Es scheint kaum zweifelhaft, daß die vielen Klagen, welche aus allen Lebensgebieten heraus über Mangel an tüchtigen jüngeren Kräften laut wurden, daß damit im Zusammenhange stehende Geschichtchen, wie die von dem Departementschef, welcher besonderes Mistrauen gegen die mit der Examenzensur I Beglückten hegte, wesentlich doch darauf zurückzuführen sind, daß eben die vorschriftsmäßige Belastung der Schüler, in Verbindung mit dem Mangel an Vereinfachung und Sammlung in Lehre und Arbeit, eben das nicht weckte oder nicht zuließ oder gar erdrückte, wo es sich regte, wovon wir hier handelten, die freie Selbstthätigkeit des Schülers. Und ebenso unzweideutig lehren die Lebensbeschreibungen ausgezeichneter

Männer auf dem Felde des wissenschaftlichen wie des praktischen Lebens, daß die Keime zu ihrer späteren Größe sich entwickelten in ihrem eigenen freien Selbstleben und Selbstthun; Lehre und Beispiel ihrer Meister gab wol Anstoß und Anregung, aber die Anregung traf nicht bloß auf innere Neigung und Beruf, sondern auch auf eine nicht lediglich vom täglichen Pflichtdienst verbrauchte oder abgestumpfte Kraft, vielmehr war noch Frische und Muße übrig, selbst dem empfangenen Anstoße nachzugehen. Man sehe heutzutage doch einmal nach, was ein Schüler oberer Klassen an Gymnasien, und noch mehr an Realschulen Woche für Woche thun *muß*, wenn er nicht dem Schulstrafgericht verfallen will. Und zwar gerade an den besten Schulen, d. h. an denen, wo die Lehrpläne und Instruktionen genau ausgeführt werden, wo jede Klasse ihre vorschriftsmäßige Zahl von Aufsätzen und Exerzitien macht, wo sich in allen Lehrgegenständen an die Lehre Übung und Widerholung anschließt; wie viel Stunden täglich da erst gearbeitet werden muß ex officio, ehe der eignen Neigung des Schülers auch nur die leiseste Rücksicht geschenkt werden kann. Man hat wol eine Art von „Privatstudien" erfunden, die nicht ohne Humor und auch nicht ohne Recht „freie Zwangsarbeiten" genannt werden; aber in denen wird doch nur in den gewiß seltenen Fällen, wo Forderung und Neigung zusammentrifft, jemand eine Förderung der Selbstthätigkeit erblicken können. Es hängen, wie schon gesagt, diese Misstände zum Teil mit den Prüfungseinrichtungen zusammen, aber wir möchten, wie die Dinge nun einmal liegen, doch dringend raten, nun nicht etwa heilen zu wollen durch Abschaffung der Prüfungen. Das Übel muß vielmehr von der Schule, von innen heraus und von unten herauf geheilt werden, in Bezug auf die Prüfungen bedarf es lediglich einer einsichtigen Praxis, die im ganzen auch geübt zu werden scheint. — Allein neben dem Ganzen ist auch das Einzelne, ist auch der Einzelne in Anspruch zu nehmen. Auch die einzelne Schule und der einzelne Lehrer verabsäumt häufig, was selbst unter den bestehenden Verhältnissen für die Selbstthätigkeit getan werden kann. Die Schule kann, auch wenn ihr in Bezug auf Inhalt und Ausführung des Lehrplanes viel vorgeschrieben ist, noch gar vieles nach ihrer Überzeugung einrichten und gestalten. Sie kann der Massenhaftigkeit des Lehrstoffes wehren durch unermüdliches Sichten desselben, so namentlich in den Lehrfächern der Geschichte, Geographie, Naturkunde. Sie kann schriftliche Arbeiten, namentlich mechanische Arbeit, auf ein knapperes Maß beschränken, kann dem Heftunwesen, den Strafabschreibereien, dem auf äußeren Schein hinzielenden Kopierwesen, kann dem Übermaß des Auswendiglernens wehren. Sie kann sogar vermöge ihrer Gesammteinrichtungen die Selbstthätigkeit der Schüler fördern (wie das z. B. an manchen Orten durch sogenannte Studiertage geschieht', wobei den älteren Schülern die Wahl des Arbeitsgegenstandes freigelassen ist). Und sehr viel kann geschehen im Einzelunterricht, daß wenigstens *in der Schule selbst* der Schüler nicht bloß aufnehmend, hörend sich verhalte, sondern wirklich ein thätiger, mitarbeitender sei. Man kann und man wird sagen, das verstehe sich von selbst. Aber wird nicht tagtäglich dagegen verfehlt, herrscht nicht selbst in mittleren Schulen und auf mittleren Unterrichtsstufen, namentlich im Realunterrichte, nicht selten auch im Religionsunterrichte oder bei der Erklärung deutscher und fremder Schriftsteller die Vortragsmethode, welche die Mehrzahl der Schüler unthätig läßt und viele geradezu unthätig macht? Namentlich bei diesen Schulen, welche ihre Lehrer von der Universität beziehen, trifft man gar oft auf den Übelstand, der auch dann noch mislich bleibt, wenn der Lehrer mit wissenschaftlicher Thätigkeit geistige Frische und Lebhaftigkeit des Vortrages verbindet. Mit Unterrichtsmethode, mit Pädagogik beschäftigen sich eben die Studierenden wenig und pflegen derlei Dinge sogar etwas geringschätzig anzusehen. Kommen sie dann in die Schulpraxis, so fehlt es leicht an Zeit, solche Lücken auszufüllen, zumal wenn der junge Lehrer seine Fachstudien eifrig fortsetzt. Aber nicht bloß das „Vortragen", welches den Lehrer zur einzigen thätigen Person macht, oder der vorzugsweise lehrhafte Charakter des Unterrichts ist verwerflich; es giebt auch eine Weise des „entwickelnden" Unterrichts, die nicht viel mehr wert ist: diejenige Art der Katechese, welche dem Schüler, die Antwort ihm in den

Mund legend, alle Arbeit erspart; eine Unart, welche namentlich dem Religionsunterrichte der Theologen vielen Schaden thut. Freilich muß hie und da vorgetragen werden, d. h. der Lehrer muß positiven Stoff hie und da mitteilen, weil nicht alles gefunden und erarbeitet werden kann, aber wo es irgend möglich und thunlich ist, den Schüler mitarbeiten zu lassen und ihn über das bloße Aufnehmen zu erheben, da soll und muß es geschehen.

**Valdamus** †.

**Seminar,** philologisch-pädagogisches s. Pädagogisches Seminar.
**Seminarien,** Knabenseminarien s. am Ende des Bandes.
**Seminarien** s. Volksschullehrerseminarien.
**Seminarien,** württembergische, s. Klosterschulen.
**Semler** s. Gelehrtenschulwesen II, 857.

**Seneca** (Lucius Annäus). Litteratur. Außer dem, was über S.s Leben und Philosophieren die Geschichtschreiber der römischen Litteratur und Philosophie von Brucker an darbieten, kommen noch folgende Schriften in Betracht: Diderot, Essai sur la vie de Senèque le philosophe, sur ses écrits et sur les règnes de Claude et de Néron. Paris 1779, 12 (als siebenter Band der Werke S.s von La Grange); deutsch von F. L. Epheu (Hamker). Dessau 1782. 8. F. Nuschler, Seneca der Sittenlehrer nach dem Charakter seines Lebens und seiner Schriften. Zürich 1783. 8. J. G. K. Klotzsch, L. A. Seneca. Wittenberg und Zerbst 1799 und 1802. 2 Bde. 8. Th. F. G. Reinhard, De Senecae vita atque scriptis. Jena 1817. 8. F. Böhm, L. A. Seneca und sein Wert auch für unsere Zeit. Berlin 1856. 4. Holzherr, Der Philosoph L. A. Seneca. Ein Beitrag zur Kenntnis seines Wertes überhaupt und seiner Philosophie in ihrem Verhältnis zum Stoicismus und zum Christentum. In zwei Programmen des Lyzeums zu Rastatt 1858 und 1859. 8. Über die Stellung S.s zum Christentum haben mit besonderer Vorliebe die Franzosen verhandelt. So Fz. de Champagny, Les Césars (Paris 1843) T. IV. und C. Schmidt, Essai hist. sur la société civile dans le monde romain et sur sa transformation par le christianisme (Strasb. 1853), S. 360 ff., ausführlicher Fleury und Aubertin (s. unten); vgl. F. Ch. v. Baur, Seneca und Paulus, das Verhältnis des Stoicismus zum Christentum nach den Schriften S.s, in Hilgenfelds Zeitschrift für wiss. Theol. 1858. 2. und Reuß in Herzogs Theol. Encyklop. XIV, 273 ff. Sehr anziehende Würdigung des Sittenlehrers Seneca bei C. Martha Les moralistes sous l'empire romain. P. 1866. 8. Über den Pädagogen Seneca Cramer Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Bd. 2. Anderes ist in der Darstellung selbst an den geeigneten Stellen anzuführen. — Eine völlig befriedigende Biographie S.s haben wir noch nicht; auch ist sie aus dem, was in seinen Schriften und in den frühesten Berichten (Tacitus) vorliegt, kaum zu gewinnen. Diderots Biographie ist unzuverlässig und romanhaft; auch Klotzsch hat häufig zu kühne Kombinationen versucht. Dagegen dürfte über S.s Philosophie im ganzen ein befriedigender Abschluß erreicht sein, und was in Darstellung derselben seit Justus Lipsius geleistet worden ist, beweist bei allen Differenzen in Auffassung des Einzelnen, wie mächtig er immer wider auf ernste Denker gewirkt hat. Die neuesten kritischen Ausgaben seiner philosophischen Werke haben L. R. Fickert und Fr. Haase besorgt; die jüngste Ausgabe der S.s Namen tragenden Tragödien haben wir von R. Peiper und G. Richter (Leipz. 1867).

Eine schon oft mit besonderer Teilnahme betrachtete Erscheinung ist es, daß die Philosophie bei den Römern, die in ihr von Anfang an zumeist Befriedigung der höheren praktischen Bedürfnisse suchten, gerade in der Zeit die höchste Bedeutung gewann, in welcher die Gewalt der Cäsaren mehr und mehr eine idealere Auffassung des Lebens und eine freiere Stellung inmitten einer entartenden Welt unmöglich zu machen schien. Aber wie die vom Forum vertriebene Beredsamkeit für das ihr gelassene Walten in den

Gerichten aus den Lehren einer zugleich humanen und energiſchen Moral mit neuem Inhalt ſich ausrüſtete, ſo wandte ſich die Philoſophie entſchiedener als je vorher von einer oft unfruchtbaren Spekulation zu der dem Bedürfnis des Zeitalters entſprechenden Thätigkeit ſittlicher Belehrung und Ermunterung. Und je weniger die von Auguſtus reſtaurierte Staatsrelegion mit ihrem glanzvollen Kultus edleren Naturen in Tagen genügen konnte, wo froher Genuß und ſchreiendes Elend, raſche Erhebungen und jähe Kataſtrophen, kühne Hoffnungen und furchtbare Enttäuſchungen die Gemüter in ſteter Aufregung erhielten, deſto eher konnte die Philoſophie eine Art von Führerſchaft übernehmen, und was ſie darbot, gab doch in jedem Falle viel beſſeren Halt und Troſt, als etwa in Myſterien oder gar bei Aſtrologen und Wunderthätern gefunden werden konnte. Da gelangte nun zumal der Stoizismus, früher doch immer nur für einzelne eine Macht, durch lange Jahrzehnte und unter den bedeutſamſten Wandelungen zu einer auch weitere Kreiſe beſtimmenden Geltung. Indem er den Herzen einen Gleichmut möglich machte, der das Schmerzlichſte mit ſtolzem Schweigen auf ſich nahm, und zu einer Erhebung befähigte, welche über die Thaten roher Gewalt und über die Verwirrung des Weltlaufs hinwegſehen ließ, verkündigte er zugleich in raſcher Fortbildung Wahrheiten, welche gegenüber nationaler und juriſtiſcher Beſchränktheit eine weitherzige Humanität empfahlen und unter dem Drucke der irdiſchen Not die Ausſicht in höhere Lebensſphären eröffnete. Aber zu ſolcher Entwickelung gelangt, wirkte er bald in alle Kreiſe der Bildung hinüber, und wie er in der Poeſie beredten Ausdruck fand, ſo begann er die Geſetzgebung zu beſtimmen und die Kaiſergewalt durch ſeine Oppoſition zu bedrohen.

In ſolcher Zeit wird Seneca Hauptvertreter des Stoicismus und zugleich Erzieher und Berater Neros! Ihm iſt die Philoſophie vor allem Sache des Lebens, eine Erzieherin zur Tugend für alle edleren Naturen. Und er ſelbſt fühlt ſich berufen, ſie wirkend in das Leben einzuführen, ſie als die rechte Führerin durch die Gefahren, Schmerzen und Täuſchungen der Welt, wie durch die von Pflicht und Beruf geſtellten Aufgaben erkennen zu laſſen. Damit aber wird er, dem für ſeinen Zweck auch alle Mittel der Beredſamkeit zu Gebote ſtehen, in einer bis dahin unerhörten Weiſe ein Verkündiger von Lebensweisheit, ein Berater der Gewiſſen, ein Prediger der Menſchlichkeit, deſſen Blick in alle Weiten und Höhen dringt und doch immer wider mit beſonderer Aufmerkſamkeit dem Nahen und Lebendigen, der eigenſten Erfahrung und dem perſönlichen Bedürfnis zugewandt iſt. Und indem er nun wider das der Menſchennatur im ganzen wie im einzelnen Gemäße und Heilſame zum Gegenſtande ſeiner Betrachtung macht, erſcheint alles, was er lehrt, mehr oder weniger darauf berechnet, den Menſchen, den er belehrt, zum *Selbſterzieher* zu machen, wobei ſeine Aufgabe Verwirklichung des der gottverwandten Menſchennatur geſtellten ſittlichen Ideals iſt. Hierbei aber liegt es dem Philoſophen fortwährend nahe, auch alles dasjenige, was zu einer planmäßigen und erſprießlichen Pädagogik gehört, zu behandeln, die ihm ja nichts anderes ſein kann, als Vorbereitung und Befähigung zu jener Selbſterziehung. Damit haben wir auch den Punkt gefunden, von welchem aus wir Senecas Leben und Lehre am beſten betrachten können.

Lucius Annäus Seneca war im Jahre 2 oder 3 nach Chr. zu Corduba in Hiſpania Bätica geboren, welche Stadt durch ihre Lage an dem dort ſchiffbaren Bätis und in reicher Landſchaft (decus auriferae terrae heißt ſie bei Silius Italicus III, 401) ſehr begünſtigt war und als eine bedeutende, volkreiche römiſche Kolonie frühzeitig auch ein Sitz litterariſcher Beſtrebungen wurde. Der Vater, Marcus Annäus Seneca, ein römiſcher Ritter von großem Vermögen, hatte während des durch Cäſar herbeigeführten Bürgerkriegs dem Drange, in Rom ſelbſt höhere Bildung zu ſuchen, nicht nachgeben können, war aber ſpäter doch dorthin gelangt und hatte dann im Verkehr mit den berühmteſten Lehrern der Beredſamkeit, Porcius Latro, Arellius Fuscus, Albutius, Junius Gallio, und in eifriger Nachbildung des von Cicero gegebenen Vorbildes zu oratoriſcher Meiſterſchaft ſich emporgehoben, wobei ihn auch ein überaus glückliches Gedächtnis unterſtützte

(Amiel L'éloquence sous les Césars 153 ff.). Hierauf für einige Zeit nach Spanien zurückgekehrt, hatte er die einzige Tochter eines wol auch begüterten Mannes, Helvia geheiratet, die, von einer Stiefmutter mit einer Stiefschwester streng erzogen, eine treue Gattin und eine sorgsame Mutter wurde. Sie hatte ihrem Gatten drei Söhne geboren und lebte mit ihm, der streng an alter Sitte festhielt, allezeit in herzlicher Verbindung, obwol er ihrer Neigung zur Philosophie, die sich dann doch in ihrem zweiten Sohne so stark entwickelte, nicht ohne eine gewisse Schroffheit entgegentrat (Consol. ad Helv. 14, 16, 17, ep. 108). Lucius war noch im Kindesalter, als die ganze Familie nach Rom übersiedelte. Er wurde auf der beschwerlichen Reise Gegenstand besonderer Teilnahme für seine Tante, die sich angeschlossen hatte und auch später stets ihm herzliche Liebe bewahrte (perfectissima femina, magni animi, unicum sanctitatis exemplum. Cons. ad H. 19).

In das glanzvolle, die Sinne verwirrende, alle Gefühle aufregende Leben Roms versetzt (vergl. Cons. ad Helv. 6 und de clement. I, 6), scheint der rasch sich entwickelnde Knabe nicht frei von Verirrungen geblieben zu sein, und die behaglichen Verhältnisse, unter denen er lebte, machten ihn wol auch früh geneigt, im äußern Besitze etwas sehr Wünschenswertes zu erkennen (vgl. ep. 115). Dürfte man aus den scharfen Urteilen, welche er späterhin über die Grammatiker und ihren Unterricht gefällt hat (epp. 58, 5, 88, 3—8, 95, 9, 108, 24 ff.), einen Schluß ziehen, so hätte er geringe Ursache gehabt, mit dem grammatischen Unterrichte, welchen er selbst erhielt, zufrieden zu sein. Auch hat er nirgends einen Grammatiker als seinen Lehrer genannt, und diejenigen, welche den M. Pomponius Marcellus (sermonis latini exactorem molestissimum nach Sueton) zu seinem Lehrer gemacht haben, dürften dies aus Quintilian VIII, 3 nicht beweisen können. Immerhin muß gesagt werden, daß er bei den Grammatikern eine umfassende Kenntnis der griechischen wie der römischen Litteratur gewonnen habe. Im Studium der Beredsamkeit war wol der eigene Vater sein Lehrmeister (vgl. Böhm S. 16 ff.). Was wir aber von diesem in den leider nicht vollständigen Büchern der Controversiae und der Suasoriae vor uns haben, das läßt, wie es die lehrreichsten Aufschlüsse über die oratorischen Bestrebungen des ganzen Zeitalters und zumal über die Beschaffenheit der oratorischen Schulübungen jener Zeit giebt, auch von dem Unterrichte, den Lucius vom Vater kann erhalten haben, die klarste Anschauung gewinnen, und in besonderer Weise zeigen die Vorreden des Vaters an die Söhne vor seinen Schulreden, welchen Einfluß er auch auf den zweiten Sohn ausgeübt haben wird. Welche Einsicht dieser in das Wesen und die Kunst der Beredsamkeit gewonnen und wie tief er den Zusammenhang des Stiles mit dem Schriftsteller und mit dem Geiste der Zeit aufgefaßt hatte, das zeigen uns zwei seiner anziehendsten Briefe (113 und 115). Weshalb er aber von der Redeweise des Vaters, des eifrigen Ciceronianers, abgieng, das wird ebensosehr aus der ganzen Richtung des Zeitalters, als aus persönlichem Bedürfnis zu erklären sein. Denn wie jenes in entschiedener Abkehr von ciceronischer Fülle und Rundung das Witzige, Sententiöse, Pikante suchte, so fühlte der geistreichste Mann dieser Zeit sich aufgefordert, das eigentümlich Gedachte auch eigentümlich auszuprägen und ein verwöhntes, wähleriſches Geschlecht durch immer neue Reize der Diktion für die ihm wertvollen Überzeugungen zu gewinnen. Dem Vater freilich konnte dies nicht gefallen, und spätere Fachmänner haben Senecas Stil sehr streng beurteilt (Quintilian X, 1, 125—131 und Gellius XII, 2); aber auch der ältere Bruder Novatus (Gallio) lenkte von der Weise des Vaters ab und scheint in äußerlicher Kunst noch weiter gegangen zu sein (Amiel 348 ff.), und nur der jüngere Bruder Mela bildete sich im Sinne des Vaters nach den Alten.

Möglich ist es, daß Lucius durch andere Rhetoren, welche neben dem Vater auf ihn wirkten, in seiner stilistischen Eigentümlichkeit befestigt wurde; aber auch der Einfluß seiner Lehrer in der Philosophie kann mit in Rechnung gebracht werden. Denn so wenig der Vater an philosophischen Bestrebungen Wolgefallen hatte, so entschieden ergriff sie der Sohn. Dieser scheint sich zuerst an den Pythagoreer Sotion aus Alexandria an-

geſchloſſen zu haben (ep. 49, 2: apud Sotionem puer sedi) und mit jugendlichem Eifer auch zu der vom Geiſte dieſer Schule geforderten Enthaltſamkeit bereit geweſen zu ſein (ep. 108, 17—22). Enger noch wurde ſeine Verbindung mit dem Stoiker Fabianus, der doch auch dem ſtrengen Vater Anerkennung abgewann, weil er nicht eben bloß ein Mann der Schule, ſondern des Lebens war (non ex his cathedrariis philosophis, sed ex veris et antiquis, de brevit. vitae 10, M. Seneca controv. l. II, praef.), und was der Schüler ſonſt von dieſem Lehrer zu ſagen weiß (epp. 40, 12 und 100), giebt uns das Bild eines bedeutenden Mannes (vgl. Martha 69, der ihn in Bezug auf Diktion eben nach Senecas Schilderung mit Fénelon vergleicht, und Amiel 354 ff.). Vielleicht noch früher und jedenfalls noch enger hatte Seneca mit dem Stoiker Attalus ſich verbunden. Er bekennt (ep. 108), daß er die Schule des bewunderten Weiſen förmlich belagert habe, täglich zuerſt gekommen und zuletzt weggegangen ſei, daß er auch bei Spaziergängen Unterhaltungen mit ihm geſucht und dabei das freundlichſte Entgegenkommen erfahren habe; wenn der ernſte Mann über die Gebrechen und Verirrungen und Leiden des Lebens geſprochen, ſei er ſelbſt von Mitleid mit dem Menſchengeſchlecht ergriffen worden und jener ihm als ein über das Maß des Menſchlichen Erhabener erſchienen, weshalb er auch darin, daß Attalus gelegentlich nach ſtoiſcher Weiſe ſich für einen König erklärt habe, keine Überhebung gefunden. Wenn der Philoſoph dann ſeinen Schülern die Armut empfahl und ſie belehrte, wie das Unnötige eine entbehrliche und für den Träger beſchwerliche Laſt ſei, wandelte den jungen Enthuſiaſten wol die Luſt an, als ein Armer aus der Schule wegzugehn, und wenn jener die Genüſſe tadelte und ein keuſches Leben, ein frugales Mahl, ein auch von überflüſſigen Freuden freies Herz empfahl, war er ſelbſt zu jeglicher Enthaltſamkeit bereit. Auch die bildliche, gleichnisartige Sprache, in welcher Attalus Lehren und Ermahnungen mitzuteilen pflegte, ſcheint für den jungen Seneca etwas ſehr Feſſelndes gehabt zu haben (epp. 9, 7; 63, 5; 67, 15; 72, 8; 81, 22). Angeregt durch Attalus, der auch mit Erforſchung der Natur angelegentlich ſich beſchäftigte (Nat. quaest. II, 48 und 50), wandte er ſelbſt auch ſolchen Studien ſeine Teilnahme zu, und eine Frucht derſelben war ſeine Jugendſchrift de motu terrarum (ebd. VI, 4); mit welchem Eifer er dieſe Unterſuchungen fortgeſetzt hat, zeigen die ſieben Bücher der Naturales Quaestiones.

Solche Forſchungen ſcheinen ihn vor allem auch beſchäftigt zu haben, als er, um trübe Stimmungen, die ihren Grund in dauernder Kränklichkeit gehabt haben mögen, zu vertreiben, eine Reiſe nach Ägypten unternommen hatte. Dort war der Gemahl ſeiner ihn zärtlich liebenden Tante, Vetraſius Pollio, ſchon ſeit längerer Zeit durch das Vertrauen des Tiberius kaiſerlicher Präfektus, und der Neffe konnte daher ſeinem Wiſſenstriebe auf dem Boden des Wunderlandes in leichteſter Weiſe Befriedigung ſchaffen.*) Wenn nun auch die Bevölkerung auf ihn keinen günſtigen Eindruck machte, ſo beſchäftigte ihn um ſo mehr, was die Natur des Nilthales darbot, und aus grauem Altertume ſich erhalten hatte.**) Wie er damals manches geſammelt zu haben ſcheint, was er ſpäter über den Nil in ſeine Nat. Quaest. aufgenommen hat, ſo iſt in jener Zeit wol auch ſeine ſpäter verlorene Schrift de situ et sacris Aegyptiorum entſtanden. Auch eine andere ebenfalls verlorene de situ Indiae mag damals niedergeſchrieben worden ſein. Als er dann mit dem Oheim und der Tante nach Italien zurückreiſte, geriet er mit ihnen durch Schiffbruch in große Gefahr; Vetraſius Pollio erlag den Beſchwerden der ſtürmiſchen Fahrt.

*) Nach Cons. ad Helv. 19 war Vetr. Pollio 16 Jahre Statthalter, wogegen Letronne ermittelt hat, daß er nur 13 Jahre in Ägypten geweſen ſein könne. Vargas De statu Aegypti prov. Rom. (Gotting. 1842) 11. Seneca nennt ihn avunculum indulgentissimum, optimum et fortissimum virum, I. c. 2.

**) Seneca hebt hervor, daß die Bevölkerung Alexandrias bei ſeiner Tante keinen Anlaß zu hämiſchen Bemerkungen gefunden, und doch war dieſe Bevölkerung loquax et in contumelias praefectorum ingeniosa, in qua etiam qui vitaverunt culpam, non effugerunt infamiam.

Um dieſelbe Zeit (etwa im J. 34) wurde Seneca auch des Vaters durch den Tod beraubt (Cons. ad Helv. 2). Leider iſt die Schrift, welche er dem Andenken desſelben gewidmet hatte (de vita patris), ebenfalls untergegangen, und noch mehr zu beklagen iſt es, daß das nachgelaſſene Werk des Vaters über die Geſchichte ſeiner Zeit (vom Anfange der Bürgerkriege bis zum Ende ſeines Lebens), deſſen Veröffentlichung der Sohn als Pflicht der Pietät anſehen mußte, ſich nicht erhalten hat. (Vgl. Haaſes Ausgabe der Werke III, 436 f.) Der Familienkreis ſchloß ſich nun noch inniger um die Mutter zuſammen, deren Herz ebenſo ſehr in hingebender Liebe für die Söhne und Enkel, als in ſtarkem Mute unter Misgeſchick ſich bewährte.

Lucius Seneca ſtieg damals als Redner und als Philoſoph raſch zu großem Ruhme empor. Er hatte dem Drange nicht widerſtehen mögen, in den Gerichten Kraft und Kunſt der Beredſamkeit zu erproben (vgl. de tranquillit. an. I, 12—14), und obwol ſein ſchwächlicher Körper den hierbei nötigen Anſtrengungen nicht gewachſen ſchien, doch mit ſolchem Eifer dieſer Wirkſamkeit ſich zugewandt, daß er aller Augen auf ſich lenkte. Aber freilich war es unter Caligula bedenklich, auf einem Gebiete Ruhm zu erwerben, auf welchem der Kaiſer für ſich die höchſte Anerkennung forderte. Als daher Seneca eines Tages im Senate vor Caligula mit glänzender Wirkung geſprochen hatte, war dieſer ſo erregt, daß nur die fein angebrachte Bemerkung von des Redners hoffnungsloſer Kränklichkeit ein blutiges Urteil verhinderte. Übrigens beſeitigte der Kaiſer ſelbſt den fatalen Eindruck, welchen Senecas Beredſamkeit auf ihn gemacht hatte, durch die nicht unwitzige Bemerkung, die Reden Senecas ſeien bloße Schauſtücke, Sand ohne Kalk (Sueton. Cal. 53, Caſſius Dio LIX, 9). Daß der Redner zu derſelben Zeit auch Unterricht erteilte in der Kunſt der Rede und dabei ſehr entſchieden von der früheren Weiſe ablenkte, iſt ihm ſchon damals zum Vorwurf gemacht worden (Tacit. A. XIII, 42), und ſelbſt Agrippina, die ihn doch in ſo beſonderer Weiſe auszeichnete, iſt zu herbem Spott über ſeine lingua professoria gekommen (Tacit. A. XIII, 14); das Urteil Quintilians, der etwas ſpäter in offenen Gegenſatz zu Senecas Manier trat, beweiſt doch wider, wie außerordentlich die Wirkſamkeit desſelben geweſen ſein muß (vgl. Amiel 404 ff.). Daß er aber auch als Philoſoph ſchon damals zu hoher Geltung ſich erhoben hatte, darf man aus des Caſſius Dio Worten a. a. O. *Σενέκας ὁ πάντας σοφίᾳ ὑπεράρας* folgern. Für ihn konnte ja oratoriſche Thätigkeit und philoſophiſche Betrachtung die engſte Verbindung eingehen, und wenn er gelegentlich (z B. de brevitate vitae 20) Misbilligung darüber ausgeſprochen hat, daß man, und noch in vorgerückten Jahren, die Aufregungen und Arbeiten der öffentlichen Beredſamkeit ſich zur Pflicht mache, ſo hat er doch ſtets wider die philoſophiſchen Gedanken durch den Glanz der Rede zu empfehlen geſucht. Seine erſte philoſophiſche Arbeit, die drei Bücher de ira, hat er wahrſcheinlich noch unter Caligula geſchrieben, deſſen Bild dem Gemüt des Philoſophen ſich tief eingeprägt hatte, wie man aus den zahlreichen Einzelheiten, welche er über den Schrecklichen mitgeteilt hat, erkennt. Als er, etwa 40 Jahre alt, alſo unter Claudius, Quäſtor geworden war, entſtand, wie es ſcheint, die anziehende Schrift de brevitate vitae; ihr folgte wol das gedankenreiche, ſchwungvolle Schreiben an Marcia (vgl. Heidbreede Diss. de Senecae Consolatione ad Marciam, Bielefeld 1839, 4).

Aber der Philoſoph ließ ſich doch auch von den Reizen des äußeren Lebens feſſeln. Wir finden ja überhaupt merkwürdige Gegenſätze in ihm: jetzt wendet er ſich von den Dingen der Welt in Überdruß ab, um ſich energiſch in ſich ſelbſt zurückzuziehen, dann verwickelt er ſich wider in die Arbeiten und Mühen der Welt; jetzt ſpricht er Verachtung des Reichtums aus, und dann erfreut er ſich doch des Beſitzes wider; jetzt verkehrt er mit Philoſophen ſtrengſter Richtung, und dann erſcheint er doch auch in Verbindung mit den ränkevollen und leichtfertigen Frauen des Hofes. Er gehört zu den Männern, bei denen die Kraft des Charakters das bewegliche Gefühl nicht immer zu leiten vermag und die dann um ſo leichter zwiſchen Ideal und Wirklichkeit ſchwanken, auch wol von überraſchenden Momenten haltlos fortgeriſſen werden. Plötzlich ſehen wir ihn nun vom Hofe

und aus der Stadt verwieſen und auf Korſica in trauriger Verbannung ſchmachtend. War er wirklich, wie man geglaubt hat, in unſittliche Verbindung mit Caligulas Schweſter Julia getreten oder hatte er vielleicht gar in eine für Meſſalina, die allgewaltige Gemahlin des lenkſamen Claudius, gefährliche Cabale ſich hineinziehen laſſen, bei welcher idealiſtiſche Entwürfe zu Gunſten der philoſophiſchen Oppoſition verwirklicht werden ſollten? Er ſelbſt hat ſich darüber nirgend ausgeſprochen; aber unzweifelhaft iſt es, daß Meſſalinas Haß ihn ins Elend geſtürzt hat, und daß der Haß dieſer Frau nicht gerade in ſittlichen Verirrungen Senecas ſeinen Grund gehabt haben wird, iſt anzunehmen. Julia, die ſchon der Bruder einmal ins Exil geſchickt hatte, wurde zum zweitenmale verbannt und dann heimlich umgebracht. Um dieſelbe Zeit verlor Seneca auch ſeinen philoſophiſchen Freund Paſſienus Criſpus, den ſeine Gemahlin Agrippine vergiften ließ. Vom Hohne der Neider verfolgt, der um ſo lauter ſich äußerte, je größer der Abſtand zwiſchen ſtoiſchem Tugendſtreben und thatſächlicher Verirrung zu ſein ſchien, kam Seneca an ſeinen traurigen Verbannungsort, der ihn ſechs, nach anderen acht Jahre feſthalten ſollte.*) Von dem Gefühle beherrſcht, daß jedes von Rom kommende Fahrzeug ſein Todesurteil bringen könne, war er lange zu geiſtiger Thätigkeit unfähig und die ſchimmernden Ideale erblichen in den Schatten der harten Wirklichkeit. Und doch richtete er ſich allmählich durch philoſophiſches Nachdenken und durch Betrachtung der Wunder des Himmels auf; er gewann Kraft, an die geliebte Mutter ein bei allem oratoriſchen Schmuck doch tiefe Empfindung ausdrückendes Troſtſchreiben zu richten, und konnte ſich auch wider entſchließen, durch ein Troſtſchreiben ganz anderer Art vor Polybius, dem einflußreichen Freigelaſſenen des Kaiſers, ſeine ſtoiſche Tugend bloßzuſtellen.**) Auf die ſchwierige Frage, ob eine der mit ſeinem Namen bezeichneten Tragödien als Früchte dieſes Exils zu betrachten ſei, haben wir an dieſer Stelle uns nicht einzulaſſen.

Die Freiheit, welche Polybius ihm hatte erwirken ſollen, brachte ihm erſt Meſſalinas Sturz und Agrippinas Erhebung (48). Er kehrte aus der Einſamkeit in das Gewühl der Welt, aus der Armut zu ſeinem früheren Beſitz, aus der Ohnmacht zu neuem Einfluß zurück. Aber die Eindrücke der traurigen Jahre ließen ſich nicht verwiſchen. Eingeſchüchtert durch herbe Erfahrungen blieb er unſelbſtändig den äußeren Dingen gegenüber, und bei größerer Durchbildung der Anſichten fehlte ihm auch ferner die Kraft, den in ihm immer wider hervortretenden Gegenſatz zu überwinden.

Als ihn Agrippina zur Erziehung ihres Sohnes Nero an den Hof rief, fühlte er wol, daß eine unendlich ſchwierige Aufgabe ihm übertragen werde, und wenn er, wie erzählt wird, während der Nacht, die dem Eintritt in die neuen Funktionen vorausgieng, im Traume mit Caligula ſtatt mit Nero ſich beſchäftigt ſah (Sueton. N. 7), ſo hatte ihn eine ſehr richtige Ahnung oder vielmehr pädagogiſcher Scharfblick geleitet.***) Domitius Nero, Sohn des Cn. Domitius Ahenobarbus und der jüngeren Agrippina, durch dieſe alſo ein Enkel des einſt vom ganzen Volke geliebten Germanicus, war in demſelben Jahre geboren, welches ſeinen Oheim Caligula auf den Thron rief. Der Vater aber, den Sueton als omni parte detestabilem bezeichnet, hatte in ſchrecklicher Anerkennung der eigenen Verworfenheit und des böſen Charakters ſeiner Frau am Tage der Geburt des Sohnes den ihn beglückwünſchenden Freunden geſagt, von ihm und Agrippina könne nur etwas Abſcheuliches und für den Staat Unheilvolles kommen. Dieſen Vater hatte Nero, erſt drei Jahre alt, durch den Tod verloren; dann aber hatte ihn Caligula des väterlichen Erbes, bald auch der Mutter, die er in die Verbannung ſchickte, beraubt.

*) Noch jetzt zeigt man auf Corſica den „Turm Senecas", und mancherlei Sagen von ihm haben im Munde des Volkes ſich erhalten. Gregorovius Corſica I, 174 f.

**) Die Echtheit dieſer Schrift hat S.s Bewunderer, Lipſius, anerkannt; dagegen haben ſie Diderot und Ruhkopf in Zweifel gezogen, ohne durchſchlagende Gründe.

***) Damit ſtimmt die Nachricht bei dem Scholiaſten Juvenals (zu V, 109): Saevum immanemque natum (Agrippinae) et sensit cito et mitigavit, inter familiares solitus dicere, non fore saevo illi leoni, quin gustato semel hominis sanguine ingenita redeat saevitia.

Als hilfloser Knabe in das Haus seiner Tante Lepida aufgenommen, hatte er zu Pädagogen einen Tänzer und einen Bartscherer gehabt. Als Claudius Kaiser geworden war, hatte seine Mutter zurückkehren dürfen; aber Messalina, in dieser mit sicherem Instinkte eine Nebenbuhlerin erkennend, hatte deren Sohn als einen gefährlichen Konkurrenten für den eigenen Sohn Britannicus zu hassen begonnen und mit Mordgedanken gegen jenen sich getragen. Und freilich war der Enkel des Germanicus schnell Liebling des Volkes geworden, das ihm das Höchste gönnte und bald auch, als Agrippina an die Stelle der Feindin getreten war, durch Claudius, der ihn adoptierte, den Weg dazu eröffnen sah. Eben damals, im J. 50, trat Seneca als Erzieher ihm an die Seite. Aber dieser hatte mit noch viel größeren Schwierigkeiten zu kämpfen, als Fénelon bei der Bildung des Herzogs von Bourgogne. Den jungen Nero überhäuften Senat und Volk mit Ehren und Würden aller Art, während die Mutter nichts unbenützt ließ, wodurch er der Zuneigung des Pöbels und der Soldaten empfohlen werden konnte; an ihn drängten sich die vornehmsten Männer als Schmeichler und zeigten ihm die Kaisergewalt als einen für seine Hand bereitliegenden Besitz; die Mutter aber, selbst sittenlos, ebnete seinen Lüsten und Launen die Wege, um ihn desto fester an sich zu ketten, obwol seine unbändige Natur auch solcher Leitung widerstrebte. Was konnte unter solchen Verhältnissen ein Mann wie Seneca ausrichten? Unstreitig hat er seine Aufgabe ernst genommen; Nero erhielt Anleitung zu allem, was in den Kreis edler Geistesbildung gehörte, auch als Dichter und Redner, in Malerei und Plastik versuchte er sich, und wie vieles dabei auch spielend behandelt werden mochte, so ist doch wider aus mancherlei Angaben zu erkennen, daß er zuweilen hohe Ziele sich steckte und ungewöhnliche Anstrengungen sich zumutete. Von Philosophie freilich wollte Agrippina beim Unterrichte ihres Sohnes nichts hören, und sie hatte wol auch von Senecas eigener Weisheit eine zu ungenaue Vorstellung, als daß sie von dieser für einen künftigen Kaiser besondern Nutzen sich hätte versprechen können. Aber es versteht sich von selbst, daß Seneca seinem Zöglinge doch große Wahrheiten und edle Grundsätze nahe zu bringen suchte, und manche schöne Phrase, durch welche Nero in der ersten Zeit seiner Regierung die ihn Umgebenden beglückte, kam aus dem bei solchem Unterrichte Angelernten. Vielleicht dürfen wir annehmen, daß Seneca in den Büchern de clementia, die dem zur Regierung gelangten Kaiser zugeeignet sind, eine umfassende Probe der sittlichen Unterweisung, welche sein Zögling von ihm erhalten hatte, zu geben gesucht hat. Vgl. Cramer II, 624 f. Aber die unbändige, abenteuerlich ausschweifende Natur Neros war innerlich nicht zu fassen, nicht zu bilden, und wie er später in seiner Beschäftigung mit epischer Poesie sich bis zu dem Gedanken verstieg, die ganze römische Geschichte in Hunderten von Gesängen zu behandeln, so entbehrte er wol auch früher schon in allen Dingen die Fähigkeit, sich zu beschränken und Maß zu halten, was doch die Vorbedingung zu innerlicher Bildung gewesen wäre.

Wenn das glückliche Quinquennium Neros, nicht arm an unheimlichen Ereignissen, doch auch manches recht Erfreuliche darbot, so war dies immer den Einwirkungen Senecas zuzuschreiben, der ja neben dem Präfektus Prätorio Afranius Burrus die Leitung des jugendlichen Herrschers behielt (Tacit. A. XIII, 2) und selbst durch die Reden, die er für ihn schrieb, oft wider in besonderer Weise ihn bestimmte. (Tacit. A. XIII, 3, 11. XIV, 11. Cassius Dio LXI, 3, vgl. Herder, Seneca Philosoph und Minister, zwei Briefe). Aber eine sittliche Schranke gab es für diesen doch nicht. Selbst Senecas Tugend hatte er so oft in ihrer Nachgiebigkeit kennen gelernt, daß er, im Besitze aller Mittel des Genusses und täglich durch die Schmeicheleien der ihn umdrängenden Menschen berauscht, auf verhüllte Warnungen gewiß nicht sonderlich Rücksicht nahm, wenn die der Unterstützung gewisse Leidenschaft Befriedigung verlangte. Und sind denn nicht die BB. de clementia reich an Stellen, in denen eine schmerzliche Resignation, wenn auch mit Vorsicht, sich kund giebt? Dennoch wird man sagen müssen, daß Seneca in enger Verbindung mit Burrus Großes ausgerichtet und wenn nicht auf das Gemüt seines Zöglings, doch auf die Regierung im ganzen einen wolthätigen Einfluß ausgeübt habe. Er hatte

wahrhaft edle Ansichten vom Staatsleben, von den natürlichen Rechten des Menschen, von den Aufgaben der Gesetzgebung, von der Stellung und den Pflichten des Oberherrn, und er war in die Reformgedanken seiner philosophischen Zeitgenossen, durch welche sie in Widerstreit mit der Gewalt gerieten, viel zu sehr eingegangen, als daß er an der Seite des Thrones es hätte unterlassen können, in der durch jene bezeichneten Richtung so viel als möglich thätig zu sein. Zur rechten Zeit fehlte ihm doch auch Freimut nicht, und am Ende des Lebens hat er sagen können (Tacit. A. XV, 61): non sibi promtam ad adulationem ingenium, idque nulli magis gnarum quam Neroni, qui saepius libertatem Senecae quam servitium expertus esset. Auch hatten alle Verdächtigungen und Anklagen, welche die Bosheit gegen ihn richtete, nicht bewirken können, daß die Bevölkerung an der Redlichkeit seines Willens gezweifelt hätte (vgl. Tacit. A. XV, und Juvenal. VIII, 210 f.). Daß er, nachdem er dem gemordeten Claudius eine unbarmherzige Satire (ludus de morte Claudii) nachgesendet hatte, doch neben einem Kaiser, der schlimmer zu werden drohte, als Hofmann zu leben geneigt sein konnte, daß er von der Gunst dieses Kaisers mit Reichtümern sich überschütten ließ, während er so gern von Enthaltsamkeit redete und für sich selbst in der That sehr wenig brauchte, daß er, der seinen Zögling vom Muttermorde nicht hatte zurückhalten können, die vollbrachte Unthat zu beschönigen unternahm, daß er, als er nach dem Tode seines Freundes Burrus sich außer stande fühlen mußte, noch ferner wolthätigen Einfluß auszuüben, doch immer noch am Hofe aushielt, das alles ist ihm bis zu unseren Tagen mit Bitterkeit vorgeworfen worden. Wenn man sich aber die Schwierigkeiten vergegenwärtigt, von denen er auf jedem Schritt umgeben war, den peinlichen Widerstreit zwischen philosophischen Überzeugungen und staatsmännischen Erwägungen, der sich täglich in ihm erneuern mußte, die verhängnisvollen Folgen jeder Nachgiebigkeit, die der Versuch des Einlenkens nur verschlimmern konnte, die Hoffnungslosigkeit in einer mehr und mehr sich verschlimmernden Stellung, die zu verlassen doch so schwierig war, die immer entschiedener sich aufdrängende Gewißheit, daß eine blutige Katastrophe unvermeidlich, und doch die reine Anerkennung der Nachwelt verscherzt sei, so muß man sich viel mehr zu tiefem Mitleid aufgefordert, als zu harter Anklage berechtigt fühlen.

Und niemand sollte leugnen, daß Seneca gerade in den letzten Jahren, wo es für ihn keine Selbsttäuschung mehr gab, zu den erhabensten philosophischen Betrachtungen sich aufgerichtet und, so weit der Drang der Verhältnisse es gestattet, für sich eine durchgreifende Übereinstimmung von Lehre und Leben hergestellt habe. Vom Hofe allmählich doch sich loswindend und auf Ehren und Glanz der Welt verzichtend bildete er in sich entschieden durch, was sein Denken und Streben seit den Jahren der Jugend so viel beschäftigt hatte, und was der alternde Mann de providentia, de vita beata, de otio geschrieben, besonders aber, was er in den sieben BB. de beneficiis und in den 124 Briefen an Lucilius niedergelegt hat, das gewinnt auch dem Widerstrebenden Bewunderung ab und bringt den Unbefangenen zu der Anerkennung, daß nicht bloß ein reicher Geist, sondern auch ein großes, wahr empfindendes Herz in diesen Schriften zu uns rede. Die gehaltvollen Quaestiones naturales, die ebenfalls in der letzten Zeit seines Lebens entstanden sind, geben uns den Beweis, mit welcher Ausdauer er das Studium der Natur fortgesetzt und wie er dabei fortwährend für seine edelsten Gedanken eine Befestigung zu finden gesucht hatte.

Das Privatleben Senecas ist wenig anzufechten gewesen. Sein Reichtum, über dessen Besitz er in der Schrift de vita beata 16—18, 21—26 sich gerechtfertigt hat, war für ihn selbst am wenigsten vorhanden; aber bedürftigen Freunden stand er zu Gebote (Juvenal. V, 108, vgl. Martha 32 ff.). Wie er in seiner Jugend strenge Enthaltsamkeit sich zur Pflicht gemacht hatte (ep. 108, 14 f.), so mied er auch in späteren Jahren alle feineren Lebensgenüsse und namentlich den Wein (ep. 87, 2), und wie schon Tacitus von seiner durchaus einfachen und nüchternen Lebensweise ein gutes Zeugnis abgelegt hat (A. XIV, 53, XV, 45 und 63), so hat noch der harte Ascet Hieronymus

(de Scriptorib. eccles. c. 12) hervorgehoben, daß er continentissimus vitae gewesen sei. Er war zweimal verheiratet; seine zweite Ehe mit Paulina ist jedenfalls trotz der Verschiedenheit des Alters eine sehr glückliche gewesen. Seinen Brüdern und Freunden scheint er eine wahrhaft herzliche Zuneigung gewidmet zu haben. Im Verkehr mit seinen Sklaven zeigte er sich wolwollend, herablassend; er speiste wol auch mit ihnen (vgl. ep. 47).

Auf einen tragischen Ausgang seines Lebens war er vorbereitet. Er hatte gelegentlich (de constant. sapientis 8) in der Schilderung des Weisen gefragt, ob er, der des Schicksals Schläge gelassen trage, nicht ruhiger noch die Streiche mächtiger Menschen trage, quos scit fortunae manus esse; er hatte früh schon (de ira III, 14), nachdem er die Geschichte von Cambyses und Prexaspes erzählt, den letzteren unter jene gerechnet, qui magnis cladibus ostenderunt, quantum constarent regum amicis bona consilia, und gleich darauf (15) mit Bezug auf Harpagus, dem Astyages eine so schreckliche Überraschung bereitet habe, dargestellt, wie der tapfere Mann die Freiheit gewinnen könne, hierbei aber mit den Worten geschlossen: Quaeris, quod sit ad libertatem iter? quaelibet in corpore tuo vena.

Das war der Weg zur Freiheit für ihn selbst. Wir wissen, daß Nero unter den Aufregungen, in welche Pisos Verschwörung ihn versetzt hatte, auch den Tod seines Erziehers verlangte, und wie Seneca erst sich die Adern öffnete, dann aber, das Ende zu beschleunigen, in eine mit heißem Wasser gefüllte Wanne gebracht wurde; die Dämpfe dieses Bades erstickten ihn (Tacit. A. XV, 65). Es war im J. 65. Seine beiden Brüder folgten im Tode ihm nach; in gleiches Verderben sank sein Neffe, der Dichter Annäus Lucanus. Paulina, die das Geschick des Gatten teilen wollte, wurde widerstrebend im Leben zurückgehalten. —

Versuchen wir nun zu bestimmen, welche Bedeutung Seneca für die Pädagogik habe, so müssen wir zunächst seine Stelle in der Geschichte der Philosophie bezeichnen. In dieser Beziehung ist die von Holzherr gegebene Darstellung eben so belehrend als anziehend.

Dabei ist aber vor allem hervorzuheben, daß er, obwol als Schüler des Attalus mit Vorliebe dem Stoicismus zugethan, doch seine Selbständigkeit zu bewahren strebt und deshalb auch, wie er gelegentlich die Lehren der Stoa bestreitet und ihre Spitzfindigkeiten tadelt, gern andere Philosophen, selbst Epikur, beachtet und in der theoretischen Philosophie nicht selten an die Akademiker sich anschließt. Er ist also Eklektiker und als solcher recht wol mit Cicero zu vergleichen, dem er ja auch in anderen Beziehungen nahe steht. Da aber, wo es sich um die Bedürfnisse des Herzens und die Angelegenheiten des Lebens handelt, hält er doch wider einen lebendigen Zusammenhang mit dem Stoicismus fest, der ja seit Panätius bei den Griechen und dann sehr entschieden bei den Römern eine praktische Richtung eingeschlagen hatte und unter den trüben Eindrücken der Zeit den Geist befähigte, in sich selbst einzukehren, seine höhere Würde zu erkennen und zu bewahren, eine mit Tugend gleichbedeutende Weisheit in sich zu entwickeln und so wahrhaft frei, getrost, gottergeben und gottähnlich zu werden. Aber in solchem Zusammenhange mit dem Stoicismus ist Senecas Philosophie nicht eben nur eine Milderung der Härten und eine vergeistigende Anwendung der Principien desselben für die Bedürfnisse eines kranken Geschlechtes, sondern vielmehr durch die Reinheit, Erhabenheit und Kraft ihrer Lehren „die edelste Erscheinungsform des religiösen und sittlichen Bewußtseins im heidnischen Altertume".

Während die älteren Stoiker, wenn sie gleich das philosophische Wissen besonders als Anleitung zum vernunftgemäßen Handeln angesehen hatten, doch immer wider mit Eifer auch auf sehr feine Untersuchungen in der Dialektik und Physik eingegangen waren, stellte Seneca, der übrigens solche Spekulationen sehr wol kannte und gelegentlich auch benützte, in Übereinstimmung mit den späteren Stoikern und zum Teil noch über sie hinausgehend das für die Bildung des Lebens Bedeutsame allem voran. Ihm ist diejenige Philosophie die rechte, welche Verehrung der Gottheit und Liebe zur Menschheit

lehrt und alle Menschen als Glieder eines von der Gottheit regierten Staates ansehen läßt, in welchem Gerechtigkeit, Güte, Frömmigkeit, alle Tugenden walten, und er wird nicht müde, diese Philosophie zu preisen, welche ihren Schüler zu der rechten Freiheit führt und mit einer uneinnehmbaren Mauer gegen die Gewalten des Schicksals umgiebt (epp. 37, 3 f.; 82, 5; 104 16), welche den Geist formt und bildet, das Leben ordnet und regelt und unser Schifflein durch die Sturmfluten hindurchlenkt (ep. 16, 3).

Bei solcher Betrachtungsweise gewinnt für ihn auch die Physik eine eigentümliche Beleuchtung. Auch sie ist ihm nicht Sache der Spekulation, sondern des Lebens: sie leitet den Geist an, überall in der Natur Gott zu erkennen, und teilt ihm die Erhabenheit der Gegenstände mit, mit denen er sich beschäftigt (ep. 117, 19), sie macht ihn frei von den irdischen Fesseln, erhebt ihn zu dem Himmlischen und bringt die wahre Tugend zur Vollendung (besonders die Vorreden zum 1. und 2. B. der Natt. Quaest.). Übrigens erkennt er doch auch wider, hierbei abweichend von den Stoikern, die Beschränktheit und Unzulänglichkeit des menschlichen Wissens in den übersinnlichen Dingen an und was er in dieser Beziehung Positives hat, ist im wesentlichen platonisch. Demgemäß ist für ihn Gott nicht, wie für die Stoiker, die in pantheistischem Materialismus befangen blieben, das materielle Urwesen, das sich in einem notwendigen Prozesse zur Welt entwickelt und mit ihr eins ist; sondern Gott und die Materie sind ihm zwei grundverschiedene Principien (ep. 65, 2), Gott aber ist überweltliches, freies und persönliches Wesen, das seine Ideen in die ursprünglich bewegungs- und formlose Materie hineingebildet und mit höchster Weisheit und Zweckmäßigkeit aus ihr einen Organismus, die Welt, gestaltet hat. Der göttliche Geist, alles durchdringend, ist das Bildungsgesetz der Dinge, *die Menschenseele aber ist ein Ausfluß, ein Teil der göttlichen Vernunft* (epp. 73, 16; 92, 30; 129, 14; de otio 5, 5). Darum ist nun auch nach Senecas Ansicht *besonderer Gegenstand der göttlichen Liebe und Fürsorge der Mensch, das vollkommenste Wesen der Erde*. Gott ist aber unaussprechlich gütig gegen alle und will von ihnen als Vater geliebt sein (de benef. IV, 19; de ira II, 27); auch gegen Undankbare und Ungehorsame ist er barmherzig und langmütig (de ira II, 27, vgl. Lactant. institt. VI, 25, 3), er läßt seine Sonne scheinen über Böse und Gute und läßt regnen über Gerechte und Ungerechte (de benef. IV, 26 und 28); wenn er die Guten Schweres tragen läßt, so will er sie prüfen und läutern wie das Gold im Feuer (de prov. 1, 5 f; 2, 4; 5, 9), denen aber, die in Treue zu ihm aufstreben, reicht er die Hand (epp. 41; 75, 15). In seiner Heiligkeit beurteilt er den Wert des menschlichen Thuns nach der Reinheit der Gesinnung (de vita beata 20), und nur durch ein reines Herz, durch Liebe und Nachahmung seines Beispiels kann er verehrt werden; seine Gnade vergiebt dem Reuigen gern und wird so den Menschen, besonders den Hohen und Mächtigen, ein Vorbild (de clement. 1, 3; 11, 2—7), und wenn er straft, leiten ihn, den väterlichen Erzieher, die weisesten und gütigsten Absichten (epp. 95, 50; 22, 11; de prov. I, 5). Es braucht nicht weiter hervorgehoben zu werden, wie völlig Seneca auf die falschen Vermittelungen der Stoiker zwischen Philosophie und Polytheismus verzichtet, wie entschieden er die Einheit Gottes anerkannt hat und wie er eben deshalb schon bei den christlichen Schriftstellern der ersten Jahrhunderte, z. B. bei Lactantius, der namentlich seine (für uns verlorne) Libri morales und den Dialogus de superstitione fleißig benutzt hat, Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit gewesen ist.

In Natur und Welt erkennt Seneca überall Offenbarungen Gottes, da alles nach seiner Weisheit bestimmt ist. Für ihn ist das Fatum die weise und sittliche Weltordnung, der göttliche Weltplan, das Schicksal aber nur die individuelle Ausführung desselben und in Wahrheit doch der Vorsehung gleich, die dafür sorgt, *daß jedes Wesen das ihm zunächst wie im Keime Verliehene zur Entwickelung bringe* (in semine omnis futuri hominis ratio comprehensa est N. Q. III, 29, 3). Scheint nun auch, indem jedes Wesen nach den ihm eigenen Bildungstrieben und Gesetzen sich entwickelt, die göttliche Fürsorge nicht unmittelbar in das Einzelne eingreifen zu können (N. Q. II,

46): so darf doch, da ja die Bildungskeime selbst von der Gottheit geschaffen sind, und in ihrer Entwickelung von ihr geleitet werden, als Wahrheit gelten, daß die Gottheit für das Einzelne wie für das Ganze sorge und besonders dem Menschen leitend zur Seite stehe (ep. 95, 50).

Die Freiheit ist also nicht aufgehoben. Das Fatum ist nur deshalb unveränderlich, weil Gott nur das Vollkommenste wollen kann und das einmal Bestimmte auch das absolut Beste, das der höchsten Weisheit und Liebe Angemessenste ist. Innerhalb dieser vollkommensten Ordnung ist Freiheit die völlige Übereinstimmung des Wollens und Handelns mit dem das eigene Wesen bedingenden Gesetze. Wenn dies nun auch allein von Gott gesagt werden kann, während für die endlichen vernünftigen Wesen Freiheit und Notwendigkeit in einem gewissen Gegensatz erscheinen, so ist diesen doch innerhalb der sittlichen Weltordnung, in welcher die göttliche Voraussicht das menschliche Wollen und Handeln als Mittelglied, als Mittelursache mit aufgenommen hat, Wahlfreiheit gelassen, die nur nicht Willkür sein darf, sondern aus Anerkennung der in der Menschennatur waltenden Gottesgesetze kommen soll. Zur Verwirklichung dieses Ideals soll die Philosophie als die Erzieherin zur wahren Geistesfreiheit helfen; denn der wahrhaft Weise ist auch der wahrhaft Freie, weil er seinen persönlichen Willen mit dem Willen Gottes in Harmonie setzt (de vita beata 15, 7, epp. 37, 4, 51, 9 ꝛc.).

Wir übergehen, was Senecas Theodicee genannt werden kann, so anziehend auch hier seine Annäherung an christliche Gedanken erscheint, ebenso dürfen wir hier auf seine kosmologischen Ideen, in denen er zum Teil an die Pythagoreer sich angeschlossen hat, nicht eingehen. Aber wichtig ist für den Pädagogen Senecas Psychologie. Auch hier ist er nicht Stoiker, sondern Platoniker. Es kann daher nicht auffallen, daß er vielfach auf die Lehren von der Präexistenz der Seele, von dem strengen Dualismus zwischen Geist und Materie Bezug nimmt und demgemäß auch jene fast düstere Lebensansicht vertritt, wonach die Seele zur Strafe für frühere Verschuldigung in den Leib versetzt ist, der nun als ein Gefängnis, eine Fessel, eine Bürde sie bedrückt und das ganze Leben als ein schmerzliches Zurückstreben in die himmlische Heimat erscheinen läßt. Aber hiermit steht für Seneca im engsten Zusammenhange die Lehre von der ursprünglichen Verwandtschaft der Seele mit Gott, die in ihrer vernünftigen Natur beruht (Cons. ad. Helv. 6, 7 f.; epp. 102, 21 ff., 120, 14 f.) und immer wider in Sehnsucht nach dem Überirdischen sich kund giebt (Cons. ad. Helv. 6, 7; 9, 6; epp. 79, 12; 120, 14), aber auch sehr ernste Pflichten auferlegt (de vita beata 20; epp. 41, 2; 83, 1, de benef. IV. 32). So nahe nun Seneca hiermit der christlichen Wahrheit gekommen zu sein scheint, so darf man doch die Kluft, welche ihn von dieser trennt, nicht übersehen (s. besonders Holzherr). Denn während sein Dualismus die Materie als Sitz und Wurzel des Irrtums und der Sünde ansehen lehrt, und deshalb auch alles Übel für die Seele aus dem materiellen Leibe ableitet, ist ja nach christlicher Auffassung die Materie als Kreatur Gottes an sich gut und das Böse aus Misbrauch des freien Willens entstanden, durch den Abfall des Geistes aber ist auch der Leib, das Organ des Geistes, in das Verderben mit hineingezogen und Sitz der zur Sünde treibenden Begierde oder zum Fleische geworden, das nun freilich wider den Geist sich erhebt und ihn bedrängt; allein mit der sittlichen Widergeburt soll auch der Leib wider in seine Würde eingesetzt und ein Tempel Gottes werden, wie denn auch aus ihm nach seiner Verwesung ein neuer, unverweslicher, verklärter Leib sich erheben soll. Und was nun die ursprüngliche Verwandtschaft der Seele mit Gott anbelangt, so muß daran erinnert werden, daß das Christentum die Seele nicht als Ausfluß oder Teil des göttlichen Wesens ansieht, sondern als ein von Gott verschiedenes, aber nach Gottes Ebenbilde geschaffenes Subjekt, und daß die Vereinigung mit Gott, welche die durch das Walten seiner Gnade herbeigeführte sittliche Widergeburt voraussetzt, in keiner Weise ein pantheistisches Aufgehen in der Gottheit ist, sondern die Persönlichkeit erst recht sicher stellt. Es ist nun auch darauf hinzuweisen, daß, wie jener Dualismus zu einer krankhaften Ascese führen konnte, so diese Erhebung

der Menschenseele wider eine selbstgenügsame Sittlichkeit zulässig erscheinen ließ. Allerdings hat Seneca ein tiefes, schmerzvolles Bewußtsein menschlicher Gebrechlichkeit und Sündhaftigkeit und des daraus kommenden Elends; aber dennoch stellt er den Weisen der Gottheit nahe (epp. 53, 11; 70, 12; de tranquillit. an. 8, 2 Cons. ad Helv. 5), und fern von der Demut, welche den unendlichen Abstand zwischen dem Schöpfer und dem Geschöpfe anerkennt, nimmt er doch an, daß der Mensch überhaupt zur Gottheit sich erheben könne, wenn er nur ernstlich wolle (epp. 80, 4; 116, 7), und ist also auch geneigt, in Ermangelung des rechten Vorbildes idealisierte Vorbilder der Tugend, mythische und historische, wie Herkules, Ulysses, Sokrates, Cato, den Aufstrebenden zu empfehlen (de const. 2). Die Vernunft soll und kann die herrschende Kraft der Seele sein, und es ist die Aufgabe der Philosophie, die Seele von dem Unvernünftigen, von den Affekten und Begierden, zu befreien, der Vernunft die niederen Kräfte dienstbar zu machen und der Seele den rechten Gebrauch der Vernunft und so die Gesundheit wiederzugeben, die dann den Weg zur Weisheit, Glückseligkeit und Gottähnlichkeit findet (epp. 92, 1 und 8; 72, 27).

Immerhin konnten die hier zusammengefaßten Gedanken Fundament einer neuen Pädagogik werden. Diese innige Verbindung des Sittlichen und Religiösen, diese Grundsätze einer weitherzigen, über nationale und politische Schranken hinausstrebenden Humanität, diese ideale Auffassung der Lebensaufgabe, auf welche alles Denken, Wollen und Arbeiten bezogen werden soll, diese aus tiefer und reicher Erfahrung geschöpften Betrachtungen über das Wesentliche und Zufällige, das Ewige und Vergängliche im Menschenleben waren in ausgezeichneter Weise geeignet, auf Erziehung und Bildung der Jugend bezogen zu werden und zu solcher Thätigkeit wenn nicht auszurüsten, doch zu begeistern. Man muß bei ihm freilich nicht suchen, was etwa bei einer systematischen Pädagogik erforderlich ist; aber um so anregender und belehrender ist er durch die Behandlung des Individuellen bei allem, was sich auf die Ziele und Mittel geistiger Bildung bezieht, und die Briefe an Lucilius kann man Musterstücke einer Anleitung zur Selbstbildung nennen. Indes muß man, um ihm auch in dieser Beziehung gerecht zu werden, über seinen schriftstellerischen Charakter im ganzen sich klar geworden sein. Da ist nun aber alles individuell. Wie er gern von wirklichen Erlebnissen und Warnehmungen ausgeht, so bewegt sich die daran geknüpfte Entwickelung von Gedanken, wenn sie auch zu allgemeiner Betrachtung aufsteigt, durchweg in Bahnen, auf denen rechts und links der Blick in die Fülle der Lebenserscheinungen möglich ist und eine lebendige Wirkung das Ziel bleibt. Und welche Wärme der Empfindung, welche Kraft der Überzeugung, welche Freude an allem Guten und Tüchtigen, welche Teilnahme für menschliche Not und Schwäche verbindet sich bei ihm mit der Fähigkeit, bedeutsame Gedanken in prägnante Sätze zusammenzudrängen, durch Vergleiche und Antithesen zu heben, durch Beispiele zu bekräftigen, durch frappanten Abschluß wirksam zu machen! Er war nun selbst in vorzüglichem Grade, was nach seiner Ansicht der Weise stets sein sollte: generis humani paedagogus (ep. 89, 31), und was er in solcher Stellung zu leisten strebte, das ließ sich sehr leicht auf die Erziehung der Jugend übertragen, wie er dies auch auf mancherlei Weise gethan hat. Er konnte aber hierbei auch wider keine andere Aufgaben sich denken, als Entwickelung des Geistes zur Gottähnlichkeit, wodurch dann alles Erziehen und Bilden Einheit gewann und jedes dazu aufgebotene Mittel seine bestimmte Stellung und Bedeutung erhielt.

Wir versuchen nun, ohne darauf auszugehen, die Fülle pädagogischer Belehrung, welche in Senecas Schriften sich darbietet, irgendwie zu erschöpfen, in ganz einfacher Reihenfolge dasjenige zusammenzustellen, was als Pädagogik Senecas bezeichnet werden kann.

Der Höhe des gesteckten Zieles entspricht nach seiner Auffassung auch die Fähigkeit und Empfänglichkeit der zu bildenden Jugend. Omnibus natura fundamenta dedit semenque virtutum; omnes ad omnia ista nati sumus: cum invitator accessit,

tunc illa animi bona veluti sopita excitantur (ep. 108, 8). Freilich hat die Jugend offenen Sinn auch für das Verwerfliche (Cons. ad. Helv. 10, 10) und die Neigung zum Sündigen gewinnt in ihr oft große Stärke; aber wenn die Erziehung nur früh in der rechten Art ihre Wirksamkeit beginnt, kann sie auch eine ganz erfreuliche Entwickelung sichern. Facile est enim teneros adhuc animos componere; difficulter reciduntur vitia, quae nobiscum creverunt (de ira II, 18). Da kommt es nun vor allem auf ein rechtes Verständnis der kindlichen Natur an, die in Furcht und Freude, in Zuneigung und Zorn, bei Arbeit und Spiel so beweglich, in Unterscheidung des Wertvollen und Unbedeutenden so unsicher ist und selten nach dem, was sie im Momente hervortreten läßt, beurteilt werden kann (de const. 5, 2; de ira I., 2, 6; 12, 4; — de const. 12, 2; ep. 115; de const. II, 2; de ira II, 26, 6). Den Begabteren — in quibus certior spes est — kann größere Anstrengung zugemutet werden (de prov. 4, 11) und sie sind wol auch von selbst dazu bereit (ep. 71, 19); aber man wird bei allem vom Leichtern zum Schwierigern aufzusteigen haben (ep. 33, 7) und bei der Richtung, die man den jungen Geistern zu geben sucht, sorgsam auf die Winke der Natur zu achten verpflichtet sein (male enim respondent coacta ingenia; reluctante natura inritus labor est, de tranquill. an. 6). Außerordentlich viel kommt auf rechte Benützung der Jugendzeit an, besonders deshalb, quia iuvenes possumus discere, possumus facilem animum et adhuc tractabilem ad meliora convertere, quia hoc tempus idoneum est laboribus, idoneum agitandis per studia ingeniis et exercendis per opera corporibus (ep. 108, 26 f.).

Es bedarf der Nachweisung nicht, daß Seneca von dem Berufe des Erziehers eine hohe Meinung hatte. Wol erschien es ihm groß und edel, im Staatsleben, in den Gerichten, in den Entscheidungen über Krieg und Frieden thätig zu sein; aber nach seiner Ansicht dient auch dem Vaterlande, wer die Jugend ermahnt und bei so großem Mangel an tüchtigen Lehrern den Herzen Tugend einflößt (de tranquill. an. 3, 3). Rechte Erzieher freilich sind ihm nur diejenigen, welche, wenn sie auch einem größern Kreise dienen, doch in diesem den einzelnen recht viel Teilnahme zuwenden, gleichwie ein rechter Arzt erst derjenige ist, welcher nicht bloß flüchtig und mit kühlem Herzen verordnend durch die Häuser der Kranken seinen Weg nimmt, sondern jedem Leidenden wie ein Freund kommt (de benef. VI., 16, vgl. die schöne Benützung der Stelle durch F. A. Wolf in dessen Biographie von Arnold 1, 237 f.). Nahe lag es, von individueller pädagogischer Thätigkeit auch ein anderes Bild zu gebrauchen, wie das de clement. II. 7 geschieht: (sapiens) agricolas bonos imitabitur, qui non tantum rectas procerasque arbores colunt: illis quoque, quas aliqua depravavit causa, adminicula, quibus dirigantur, adplicant, alias circumcidunt, ne proceritatem rami premant, quasdam infirmas vitio loci nutriunt, quibusdam aliena umbra laborantibus coelum aperiunt. — Daß Seneca, der seine Jugend im Schoße einer durch zärtliche Liebe zusammengehaltenen Familie verlebt hatte, von elterlicher Erziehung die würdigsten Vorstellungen hatte, versteht sich von selbst (s. de benef. III, 11 und 17; VI, 24; VII, 31; de ira II, 28, de clement. I, 14. und 16; ep. 66, 27). Dabei vergißt er die arme Nutrix nicht, die mit dem, was sie dem Kinde thut, zu aller weiteren Entwickelung den Grund legt (de benef. III, 29, 7), noch den Paedagogus, der oft durch übertriebene Nachsicht schadet (de ira II, 21, 6). Die ersten Gehilfen der Erziehung müssen also sorgfältig gewählt sein: proximis adplicatur omne, quod tenerum est et in eorum similitudinem crescit, de ira II, 21, 9. — Daß er auch bei den Lehrern den sittlichen Einfluß, den sie üben, besonders hoch anschlägt, ergiebt sich aus seiner Grundanschauung. Der rechte Lehrer ist ihm derjenige, welcher eben nicht bloß lehrt, was gewöhnlich von ihm erwartet wird, sondern auch die wolbegabte Natur durch Ermahnung aufrichtet, durch Lob ermutigt, durch Tadel die Schlaffheit vertreibt, welcher auch ein verborgenes und unthätiges Talent zu fassen und hervorzuziehen versteht, welcher das, was er weiß, nicht mit eigensüchtiger Berechnung, daß er länger notwendig sei, ausgiebt, sondern gern, wenn er nur könnte, alles in Fülle darböte (de benef. VI, 16, 6 f.).

Die Aufgabe der Erziehung ist schwer. Denn einerseits muß den Kindern Zwang angethan und selbst bei reiferem Alter die widerstrebende Neigung in feste Bahn mit fester Hand geleitet werden (de benef. VI, 24); andrerseits ist auch wider die Eigentümlichkeit zu schonen und weise Vorsicht anzuwenden, daß wir nicht schlimmern Neigungen Nahrung geben und das Bessere, das wir unterstützen sollten, abstumpfen: es wächst der Geist in Freiheit, unter Druck verkommt er; findet er Anerkennung, so strebt er empor und gewinnt Selbstvertrauen, das freilich auch wider in Übermut und Leidenschaft übergehen kann; er muß also mitten hindurch geleitet werden, bald durch Zügel, bald durch Stachel, ohne Demütigung, doch auch ohne Verzärtelung und Schmeichelei (de ira II, 21). So gewiß aber eine weichliche und liebkosende Erziehung, die dem Söhnlein alles nachsieht, verderblich wirkt, so bedenklich ist es auch wider, die jungen Gemüter zu früh in aufregende und anspannende Thätigkeit zu versetzen (de brevit. vitae 6), und widersinnig erscheint es, harte Zuchtmittel da in Anwendung zu bringen, wo natürliche Schwäche oder bloßer Irrtum vorliegt (de clement. I, 16; de ira II, 10 und 26). Unter Umständen ist freilich auch wider nur durch harte Mittel Heilung zu erreichen (de ira I, 6).

Der wahre Gewinn, welchen der Erzieher von seinem Wirken hat, liegt in der Wirkung: fructus educationis ipsa educatio est (cons. ad Marciam 12). Er mag sich also trösten, daß sein Verdienst im Fortgange der Zeit vergessen wird (de benef. III, 3 und 34); was seine Arbeit wert ist und daß sie etwas mehr verdient als Undank, weiß er ja doch (de benef. III, 16; VI, 15).

Indem wir zu Senecas Ansichten über wissenschaftliche Studien übergehen, brauchen wir nicht besonders wider darauf hinzuweisen, daß er die höchste Aufgabe derselben in sittliche Bildung setzt (vgl. Martha 70 f.); aber weil er weiß, wie viel sie dazu beitragen könne, eifert er streng gegen die davon ablenkenden Zerstreuungen und Genüsse, ermuntert er zu beharrlichem Fleiße, giebt in manigfacher Art Belehrungen über die rechte Einrichtung der Studien. Freilich hat er auch schon, und dies in einer Zeit, wo viele sich in gelehrter Ostentation gefielen und kostbare Bibliotheken sammelten (de tranquill. an. 9), über Verfall der Studien zu klagen und in einem seiner Briefe an Lucilius (95), wo er mit der Schärfe Juvenals die sittliche Entartung Roms schildert, lesen wir: cessat omne studium et liberalia professi sine ulla frequentia desertis angulis praesident; in rhetorum ac philosophorum scholis solitudo est: at quam celebres culinae sunt, quanta circum nepotum focos juventus premitur! Übrigens aber ist er selbst weit davon entfernt, einer kleinlichen und pedantischen Behandlung das Wort zu reden; vielmehr ist er in seinem Urteil über diese bis zur Einseitigkeit streng, wenn man auch wider sagen muß, daß die Thätigkeit der damaligen Grammatiker, wie er sie im 88. Briefe schildert, zu solchem Urteile ein Recht gab (vgl. de brevit. vitae 13). Sehr begründet war auch, was er ep. 106, 12 schrieb: quemadmodum omnium rerum, sic literarum quoque intemperantia laboramus: non vitae, sed scholae discimus. Denn in der That war das naturgemäße Verhältnis zwischen Wissen und Thun längst aufgehoben, wie ja auch das im Unterricht der Rhetoren Behandelte vorzugsweise Sache der Schule blieb und selten Anwendung auf das wirkliche Leben zuließ. Die studia liberalia haben für Seneca nur insoweit Wert, als sie den Geist für die Tugend vorbereiten oder im Streben nach ihr unterstützen, und obwol er gelten läßt, daß man auch ohne sie zur Tugend kommen könne, mag er doch nicht verkennen, daß sie durch den reichen Bildungsstoff, den sie bieten, für das Tugendstreben von besonderer Wichtigkeit sind. Die formale Bildung ist ihm von sekundärer Bedeutung, auf die Sachen, nicht auf die Worte kommt es ihm an, und bei tieferm Verständnis des Zusammenhangs, in welchem der Stil mit der geistigen Eigentümlichkeit des Schreibenden und mit dem ganzen Charakter des Zeitalters steht (epp. 114 und 115), dringt er darauf, daß man selbst in öffentlicher Rede lieber durch die Sache, von der zu reden ist, sich leiten lasse, als lange und ängstlich künstele (de tranquill. an. 1). Aber die recht verstandenen

und benützten Studien stellt er hoch, er bringt sie mit dem öffentlichen Leben, mit allen großen und edlen Aufgaben der Menschen in engsten Zusammenhang (de tranquill. an. 3), er findet in ihnen den besten Trost, die reinste Erquickung (cons. ad Polyb. 8, cons. ad Helv. 17). Und wo er das Studium der Philosophie im Auge hat, da erhebt er sich oft zu enthusiastischer Verherrlichung derselben, wie er auch wider die jungen Männer lebhaft tadelt, welche die Schule des Philosophen nicht aufsuchen, um zu lernen, sondern um wie im Theater sich zu unterhalten, oder vielleicht ganz eifrig aufzeichnen, was der Philosoph vorträgt, aber nicht um den Inhalt sich kümmern, sondern allein an die Worte sich halten, oder zwar in freudige Erregung für große Wahrheiten sich versetzen lassen, aber doch keinen bleibenden Eindruck aus der Schule mit hinwegnehmen (ep. 108; vgl. ep. 29 über die Art, wie er dem jungen Marcellinus, der über die Philosophen spottet, beizukommen sucht).

Über die einzelnen Gegenstände des Unterrichts würde sich aus Senecas Schriften gar manches zusammenstellen lassen, wenn es darauf ankäme, nach seinen gelegentlichen Bemerkungen das Unterrichtswesen seiner Zeit zu schildern; so über den Unterricht im Schreiben (ep. 94, 51), über die Gedächtnisübungen (de benef. V, 25), über die elementarischen Stilübungen (ep. 33, 7), über das Lesen der Dichter, zumal Homers und Virgils (ep. 108).

Aber nicht in solchen Einzelheiten, sondern in dem Geiste, der in allem sich kundgiebt, liegt Senecas Bedeutung. Es ist der Geist edler Humanität, der den Philosophen, wie fremdartig er uns auch in mancher Beziehung gegenüberstehen möge, doch dem christlichen Gemüte immer wider so verwandt erscheinen läßt und wirklich schon früh, während er in den von der alten Bildung bestimmten Kreisen entweder streng getadelt oder gar vergessen wurde, den Lehrern der Kirche wert machte.*) Nächst Cicero und Virgil hat kein anderer Schriftsteller Roms in den nachfolgenden Jahrhunderten und durch das ganze Mittelalter ein so hohes Ansehen genossen als Seneca. Der dem Heidentume so schroff entgegentretende Tertullian hat in ihm einen der christlichen Wahrheit sehr nahe gekommenen Weisen erkannt (Seneca saepe noster, de anima 20); mit Bewunderung hat Lactantius von ihm gesprochen (inst. div. V, 9 und 22, vgl. I, 5 und VI, 24). Es lag dann nahe, daß man die Verwandtschaft seiner Lehre mit der christlichen Wahrheit, da man sie aus dem Entwickelungsgange heidnischer Philosophie sich nicht erklären konnte, auf christlichen Einfluß zurückführte, und so bildete sich wol schon im vierten Jahrhundert die Sage, daß Seneca mit dem Heidenapostel in Berührung getreten, als dieser von Cäsarea nach Rom gekommen war und bald auch „in des Kaisers Hause" (Phil. 4, 22) Gläubige gefunden hatte. Diese Sage hat dann rasch zur Entstehung jener 14 Briefe geführt, in denen Seneca und Paulus unmittelbar miteinander verkehren, wie dieselben auch wider dazu gedient haben, die Sage zu befestigen (vgl. Hieronymus de script. eccl. 12 und Augustinus de civit. dei VI, 10 und ep. ad. Maced. 14). Seit dem neunten Jahrhundert ist dann die Annahme von einer Bekehrung Senecas durch Paulus allgemein geworden, was wider dazu geführt hat, den Schriften des Philosophen ein fast kanonisches Ansehen zu geben. Man benützte sie in den Schulen, man erbaute sich an der Fülle der in ihnen enthaltenen Sinnsprüche, die Naturales quaestiones aber waren neben dem großen Werke des älteren Plinius durch das ganze

*) Nach der Anerkennung, wie sie der ältere Plinius ausspricht (XIV, 4), folgte schon mit Quintilian eine Gegenströmung, die freilich auch wider Beweis ist für die Geltung, welche Seneca gewonnen hatte. Wie Tacitus zu ihm stand, ist doch nicht fest zu bestimmen; auffallend ist immer, daß im Dialogus de oratoribus Senecas nicht gedacht wird. Dann kam die Kritik der Altertümler, Gellius XII, 2; beachtenswert ist aber dabei, was Johannes von Salisbury in s. Policrat XIII, 13 als Erklärung Frontos anführt: Senecam sic universos exterminare errores, ut aurea videatur saecula reformare et Deos ab humano genere exulantes ejus opera revocatos hominibus contracta societate misceri. Sehr bitter Cassius Dio LXI, 4, 12, 20, LXII, 2 und 24.

Mittelalter die Hauptquelle für naturwiſſenſchaftliche Kenntnis. Daß Senecas Werke noch in ſo großer Zahl und in ſo vielen Handſchriften erhalten ſind, erklärt ſich aus ſolchem Gebrauch.

Das 16. Jahrhundert hat dann freilich die Sage von Senecas Verbindung mit Paulus in ihrer Haltloſigkeit erkannt; aber Senecas Schriften, ſchon von Erasmus weitern Kreiſen zugänglich gemacht (Baſel 1515 und 1529, Fol.), behaupteten ſich in hohem Anſehen und wurden fleißig geleſen. Neue Ausgaben folgten, z. B. von Muretus (Rom 1585), und als dann Juſtus Lipſius, dem Senecas Stoicismus nicht bloß Sache wiſſenſchaftlicher Unterſuchung, ſondern der Überzeugung und des Lebens war, durch eine neue Ausgabe (Antwerpen 1605) und ſonſt durch eifrige Empfehlung das Anſehen des Philoſophen neu befeſtigt hatte, konnte es ſcheinen, daß die Wirkſamkeit desſelben in den folgenden Jahrhunderten keine Verminderung erfahren könne. Und wirklich haben zumal die Franzoſen, denen auch ſeine oratoriſche Diktion zuſagte, ſeit dem Zeitalter der Renaiſſance an ihm ſich erfreut. Wie der ſtrenge Calvin ſeine litterariſche Thätigkeit mit einer Ausgabe der Schrift de clementia (Orleans 1532) begann, ſo hat der feine Weltmann Michel de Montaigne anerkennend ihn neben Plutarch geſtellt und gegen Angriffe hugenottiſcher Pamphletiſten in Schutz genommen (Essais l. II, c. 10 und 32). Auch im 17. Jahrhundert blieb Seneca bei den Franzoſen vielen wert. Wenn Rapin und Menage ihn ſeines Stiles halber getadelt haben (Amiel 334 f.), ſo iſt Corneille zu ſeinem Cinna durch die Schrift de clementia angeregt worden, Racine aber hat beſonders aus den Seneca-Tragödien geſchöpft. Bei Boſſuet fehlt es nicht an herben Urteilen über Seneca; aber er trifft oft genug in denſelben Gedanken mit ihm zuſammen (Martha 82 f., vgl. 59, 60, 78, 79). Was Malebranche (De la recherche de la vérité P. I. l. II. c. 4) gegen den Philoſophen ausgeſprochen hat, was gelegentlich auch von den in Formalismus befangenen Jeſuiten wider ihn geltend gemacht worden iſt, das hat in der ausdauernden Anerkennung weiter Kreiſe ein Gegengewicht gefunden. Die franzöſiſchen Philoſophen des 18. Jahrhunderts, z. T. aus den Schulen der Jeſuiten hervorgegangen, konnten Anſtoß nehmen am Stile Senecas, aber ſie fühlten ſich von ſeinen Gedanken mächtig angezogen, auch wenn ſie dieſe ſich nicht aneignen mochten, und Diderot war enthuſiaſtiſcher Bewunderer des Weiſen, den er in ſeinem Essai sur la vie et les écrits de S. andern zu gleicher Bewunderung empfahl*). Die harte Kritik, welche La Harpe gegen Seneca gerichtet hat, kam erſt aus ſeiner Abneigung gegen Diderot (Martha 51, Amiel 336 f.). In neuerer Zeit hat ſich bei den Franzoſen die Bewunderung für Seneca faſt noch geſteigert. De Maiſtre, Villemain, du Rozoir haben ſeiner Moral die wärmſten Lobſprüche geſpendet, und nachdem Schöll (Hist. de la littérature rom. II, 499), Troplong (De l'influence du christianisme sur le droit civil des Romains 76 f.), Schmidt (Essai historique 366 ff.), Champagny (Les Césars IV, 36 f.) mehr oder weniger entſchieden den Einfluß des Apoſtels Paulus auf Seneca wieder anerkannt, hat Fleury in einem beſonderen Werke (St. Paul et Sénèque, Paris 1853, 2 Bde.) einen völlig überzeugenden Beweis dafür durch umſtändliche Behandlung der hier in Frage kommenden Momente zu führen geſucht, wogegen freilich Aubertin in ſ. Etude critique sur les rapports supposés entre Sénèque et St. Paul (P. 1857) ſehr nachdrücklich ſich erklärt hat, wie auch ſchon vorher Denis in der Histoire des idées morales dans l'antiquité II, 80 ff. (vgl. I, 311 f.) der von ſeinen Landsleuten ſo gern zugelaſſenen Annahme entgegengetreten war.

*) Diderot ſagt z. B. Les ouvrages de ce philosophe peuvent être regardés comme le cours de morale le plus complet, le plus capable de rendre les hommes bons, humains, de leur inspirer l'amour de l'ordre et de la vertu, la constance dans l'adversité, le mépris de la douleur et de la vie. — Er geſteht, daß, wenn Senecas Werke ihm früher bekannt geworden wären, er den bedeutendſten Einfluß auf ſeine Bildung durch ſie würde erfahren haben.

Aber auch in Deutschland hat Seneca während des 16. und 17. Jahrhunderts fortwährend zahlreiche Verehrer gehabt, und nur eines kann auffallen, daß die Gelehrtenschulen, welche damals die Auswahl der Schriftsteller gern nach moralischen Gesichtspunkten trafen, von seinen Schriften wenig oder keinen Gebrauch gemacht haben. Im vorigen Jahrhundert jedoch änderte sich allmählich die Auffassung: die Philosophen sahen in ihm einen unwissenschaftlichen Eklektiker, die Humanisten nahmen Anstoß an seinem Stil, und nach und nach kam es auch zu scharfen Urteilen über seinen Charakter und sein politisches Leben.*). Da ist es kein Wunder, daß die Teilnahme für Seneca überhaupt abnahm und weder die verdienstliche Ausgabe seiner Werke von Ruhkopf, noch die Biographie von Klotzsch die Herzen ihm widergewann. Aber in den letzten Jahrzehnten hat sich die Sache verändert. Während noch 1839 Gerlach in einem bei der Philologenversammlung zu Mannheim gehaltenen Vortrage ein sehr ungünstiges Urteil über Seneca fällte, kehrte man allmählich zu freundlicher Anerkennung zurück, und nach dem, was Böhm, Holzherr, Volkmann (dieser in der Pädag. Revue 1857, Nr. 9) zu wahrer Würdigung Senecas beigetragen haben, dürfte eine Vernachlässigung seiner Schriften nicht mehr möglich sein, wenn auch über seinen Charakter und sein Wirken keine Ausgleichung der Ansichten herbeizuführen wäre.**) Zugleich hat ja auch durch die Ausgaben seiner Schriften von Fickert und Haase das Studium derselben eine völlig gesicherte Grundlage und die willkommensten Erleichterungen erhalten. Die Frage über das Verhältnis Senecas zum Christentum dürfte bei uns durch Baur erledigt sein. Vgl. Reuß in Herzogs Encyklop. XIV, 273 ff.

Ob Senecas Schriften beim Gymnasialunterricht eine Stelle erhalten sollen, darüber hat Böhmer in seiner Abhandlung De latinitate L. Annaei Senecae (Programm des Gymn. zu Öls 1840) ein beachtenswertes Votum abgegeben; in gleicher Richtung sind ihm Böhm, Holzherr und Volkmann gefolgt. Es ist hierbei geltend gemacht worden, daß ein Schriftsteller, der als Sittenlehrer so hoch und dem Christentum so nahe stehe, übrigens aber so vieles gerade für die Jugend geschrieben zu haben scheine, für die Schüler ganz besonders geeignet sei, die ja auch durch die Lebendigkeit und Anschaulichkeit seiner Darstellung, durch die zum Herzen dringende Kraft seiner Paränesen, durch die Manigfaltigkeit bedeutsamer Gegenstände, welche er behandle, Teilnahme für ihn gewinnen müsse. Vor allem hat man seine Briefe an Lucilius empfohlen. Denn diese „enthalten nicht bloß einen Schatz der herrlichsten Lehren und Ansichten, die meist unmittelbar aus dem Leben geschöpft sind, und atmen einen kräftigen, nach dem Höchsten ringenden Geist, sondern sie sind auch durch die Absicht, welche Seneca bei ihrer Abfassung hatte, und durch die Wahl der darin behandelten Materien eine für die Jugend höchst geeignete und fruchtbare Lektüre, sie sind ein Vermächtnis aus der Zeit seiner vollen geistigen Reife und Läuterung, worin fast alle Fragen besprochen sind, die sich auf wissenschaftliche und sittliche Bildung beziehen" (Holzherr 1, 21). Die Bedenken, die aus Senecas Sprache und Stil gegen die Benützung seiner Schriften im Unterrichte sich ableiten lassen, hat man ebenfalls nicht ohne Glück zu beseitigen versucht. Die Entscheidung der Frage ist aber doch nicht so einfach. Im Kreise der lateinischen Schriftsteller, welche in den obersten Klassen des Gymnasiums gelesen werden können, scheint freilich für Seneca nach Cicero ebensogut ein Platz zu sein, wie für Tacitus nach Livius, und

*) Hierzu trug nicht wenig die fast leidenschaftliche Beurteilung bei, welche S. durch den Niederländer Peter Hofstede in einer gegen Marmontels Belisar gerichteten und alsbald auch ins Deutsche übersetzten Schrift erfuhr. S. des Herrn Marmontels herausgegebener Belisar beurteilt und die Laster der berühmtesten Heiden angezeigt ꝛc. von dem Herrn P. Hofft, Prediger zu Rotterdam. Leipzig 1769. S. 238 ff. Gegen den Eiferer hat wol Sokrates (in Eberhard), nicht aber Seneca einen Verteidiger gefunden.

**) Ein sehr strenges Urteil über den Erzieher Seneca aus neuester Zeit enthält die Abhandlung von Hermann Schiller: Die stoische Opposition unter Nero (Pr. von Wertheim 1867) 25 ff.

keinem Zweifel unterliegt es, daß eine Auswahl aus Senecas Briefen gereifteren Schülern ungleich anziehender sein würde als Ciceros Bücher von den Pflichten oder selbst die tusculanischen Disputationen; aber solange es feststeht, daß Cicero als Meister in Behandlung der Sprache und als Muster für besonnene Nachbildung, wie als Vertreter eines durch die bedeutsamsten Wandlungen bezeichneten Zeitalters unter den lateinischen Prosaikern, welche der höhere Gymnasialunterricht behandeln kann, eine bevorzugte Stellung behaupten muß, solange wird für Seneca ein sicherer Platz sich nur schwer ermitteln lassen. Erst wenn es einmal mit uns dahin käme, daß die Auswahl des Zulesenden nach weiten kulturgeschichtlichen Gesichtspunkten bestimmt und das Verhältnis der antiken und der christlichen Bildung durch die Erklärung der Klassiker der Jugend deutlich zu machen als eine Hauptaufgabe angesehen würde, dürfte für Seneca die rechte Stelle im Gymnasialunterrichte sich finden, ja er würde dann nach seinem eigentümlichen Verhältnis zum Christentum die höchste Bedeutung gewinnen. Solange aber der Gymnasialunterricht seine Aufgaben mit pädagogischer Enthaltsamkeit begrenzt, wird wol nur ausnahmsweise im öffentlichen Unterricht und auch bei dem Privatstudium nur nebenbei Seneca Gegenstand der Beschäftigung werden können (vgl. Arnold, F. A. Wolf II. 163 und 170). Ob dabei nicht immer noch die Überfülle von Geist und Witz, die Seneca vor seinen Lesern entfaltet, das Blendende seines Ausdrucks, das Aphoristische in seiner Gedankenentwickelung Vorsicht in der Behandlung empfehlen möchte, wollen wir hier unentschieden lassen; andererseits darf man sagen, daß an Seneca Ciceros Eigentümlichkeit im Denken und Schreiben den Schülern recht gut zum Bewußtsein gebracht werden könnte, wie derselbe zugleich als Vertreter der Kaiserperiode eine anziehende Ergänzung zu Tacitus bilden würde. H. Kämmel †.

**Sentimentalität** s. Empfindsamkeit.

**Separatismus** s. Frömmigkeit.

**Servile und liberale Erziehung.** Obgleich beide Ausdrücke geläufig genug sind, so bedürfen sie doch einer genauen Erklärung. Waitz sagt (Allg. Päd. S. 149): Die eine, die servile, charakterisiert sich durch zu strenge, die andere, die liberale, durch zu laxe Zucht. Und doch wird man die Erziehungsweise der Jesuiten leicht als eine servile bezeichnen können, obgleich die Handhabung der äußeren Disciplin (s. Art. Jesuitenschulen, 782) bei denselben keineswegs übertrieben streng ist, im Gegenteil manchmal über allzugroße Laxheit geklagt wird. Andrerseits wird die englische Erziehung von Wiese u. a. mit Recht als eine liberale bezeichnet, obgleich der Gehorsam gegen die gesetzlichen Bestimmungen bekanntlich mit aller Strenge aufrecht erhalten wird. Man dürfte für die Feststellung der Begriffe am leichtesten zum Ziele gelangen, wenn man sich an den Wortlaut selbst hielte. Danach wäre servile Erziehung diejenige, in welcher der Zögling als ein servus, Sklave, und liberale Erziehung diejenige, in welcher er als ein liber, Freier behandelt wird. Man erkennt bald, daß sich hieraus die Einseitigkeit beider Erziehungsweisen ergiebt. Denn kann der Zögling auch im Anfang noch als ein Sklave seiner Sinnlichkeit angesehen werden, so soll er doch allmählich zur Freiheit erzogen werden; weil er aber eben noch kein Freier ist, sondern sein Wille erst frei von der Herrschaft seiner sinnlichen Natur werden soll, so ist es verkehrt, wenn man ihn schon während der Erziehung als einen Freien ansieht, wenn die liberale Erziehung vielfach Knaben wie Männer behandelt. Jedenfalls soll aber der Zögling nicht zu einem Sklaven, sondern zu einem freien Menschen erzogen werden, und insofern wird die servile Erziehung, die ihn nur als servus betrachtet und daher auf dem Standpunkt eines solchen erhält oder absichtlich zu einem Sklaven erzieht, der also nicht um seiner selbst willen, sondern für einen außer ihm liegenden Zweck, dem er sich dienstbar erweisen soll, erzogen wird, als eine schlechthin verwerfliche Erziehung anzusehen sein, während die liberale Erziehung, wenn sie aus der irrigen Auffassung, den Zögling selbst schon als Freien anzusehen, heraustretend denselben zur Freiheit erzieht, dem höchsten Zwecke der

Erziehung dient. — Für die folgende Erörterung müssen wir nun aber die liberale Erziehung in ihrer Einseitigkeit der servilen gegenüberstellen, um daraus die wahrhaft liberale Erziehung, welche *für* die Freiheit erzieht, zu ermitteln. — Als Beispiel einer servilen Erziehung kann man die klösterliche Erziehung, die Jesuitenschulen ansehen; die liberale Erziehung in ihrer Einseitigkeit repräsentieren die Principien eines Rousseau und der Philanthropen des vorigen Jahrhunderts. In mancher Beziehung können auch die rigoristische Erziehung Spartas, welche den Zögling nur für den Staat, also für einen außer ihm liegenden Zweck erzog, und die liberale Athens, welche auf freie Entwickelung ausgieng, als Beispiele beider Principien angesehen werden.

Vielfache Eigentümlichkeiten dieser Erziehungsweisen erklären sich auch dadurch, daß sich in ihnen oft die beiden Auffassungen über den Wert der Erziehung gegenüberstehen, welche von Jean Paul in seiner Levana durch die beiden Schulreden gegen und für den Einfluß der Erziehung so meisterhaft geschildert sind. Die servile Erziehung, indem sie von ihrer Allmacht überzeugt ist, behandelt den Zögling mit unumschränkter Herrschaft; einen wesentlich geringeren Wert legt die liberale auf den Einfluß, der durch die Erziehung unmittelbar auf den Zögling ausgeübt werden kann, und so überläßt sie ihn in vieler Beziehung sich selbst.

Faßt man zunächst das *Ziel* ins Auge, welches beide Principien verfolgen, so ergiebt sich aus der Erklärung der servilen Erziehung, daß der Zögling als Sklave, sei es des Erziehers selbst, oder des durch den Erzieher repräsentierten Princips, heiße es nun der geistliche Orden, oder der Staat, oder die Kirche, oder wie immer, betrachtet und diesem dienstbar gemacht werden soll. Indem dieser Zweck außerhalb der Person des Zöglings liegt, so muß als das Ziel der Erziehung die *unbedingte Unterwerfung* des Zöglings unter den Erzieher, der blinde *sklavische Gehorsam* gelten, ein Gehorsam, in welchem der Zögling entweder allen eigenen Willen aufgegeben hat, oder denselben wenigstens nicht zur Geltung zu bringen wagt. Und zwar gilt eben dieser Gehorsam nicht als Mittel, sondern als Ziel der Erziehung, um den Zögling zu einem gefügigen Werkzeug für einen höheren Zweck zu machen. Darum müssen alle andern Bande gelöst sein, der Einfluß des Hauses, der Familie muß möglichst aufgehoben werden. Man vergleiche, wie die Knaben in Sparta dem Boden der Familie entzogen wurden, wie die Schultyrannen aller Zeiten den Einfluß der Familie zu beseitigen bemüht gewesen sind, wie die Jesuiten die Familienbande zu lösen suchten, ja wie diese letzteren auch Privatfreundschaften unter den Zöglingen selbst zu verhindern wußten, um sich die unbedingte Herrschaft über dieselbe zu sichern. — Das Ziel der liberalen Erziehung ist dagegen *unbehinderte Entwickelung* der *Individualität*, vor allen Dingen aber *Selbständigkeit* des *Charakters*, Unbeugsamkeit durch äußere Widerwärtigkeiten, welche freilich leicht in Trotz und rücksichtslosen Widerstand gegen jede Autorität ausartet, wenn nur der eigenen Überzeugung Folge geleistet wird, und in eine moralische Abhärtung, welche gleichgültig gegen Strafe und Unglück ist. So antwortet der Vater Friedrich Klopstocks seinem Sohne, der ihm schreibt, daß ihm wegen eines in blutigen Kampf ausgebrochenen Rangstreites zwischen den Primanern und Sekundanern die Verweisung von Pforte angedroht sei: „der Handel läuft mir zwar etwas in die Quere; es ist mir aber lieb, daß du dich so tapfer gehalten hast. Komm, in Gottes Namen!" — Die wahre Erziehung zwischen beiden Extremen wird aber Selbständigkeit des Charakters mit Unterordnung unter das höhere Gesetz erzielen, „jene Theonomie, welche zugleich die wahre sittliche Autonomie ist" (Wagenmann), jene Freiheit des Willens von der Herrschaft der sinnlichen Begierde, welche in den hohen Ordnungen des Lebens nicht lästige Fesseln erkennt, sondern heilsame Veranstaltungen, das Ganze zusammenzuhalten und die Zwecke desselben zu fördern; sie wird überhaupt darauf ausgehen, den Zögling seiner Individualität gemäß so auszubilden, daß das Göttliche in ihm eine Gestalt gewinne. (Spilleke, dargestellt v. Wiese. 154.)

Die nächste Frage richtet sich auf die Mittel, durch welche die beiden Erziehungsweisen ihre Ziele zu erreichen streben. Die Einseitigkeit beider zeigt sich nun im allgemeinen darin, daß von den zwei Hauptmitteln der Erziehung, welche von Waitz als Zucht und Regierung bezeichnet werden, die servile Erziehung die Zucht, die liberale die Regierung vorzugsweise betont. Bei der servilen, in welcher der Zögling als Mittel dient, erscheint der Erzieher als der absolute Herr und wird daher nur insoweit seine Herrschaft über denselben beschränken, als es der Zweck verlangt, den er an dem Sklaven oder durch den Sklaven erreichen will. Das nächstliegende Mittel, welches nun der Herr dem Sklaven gegenüber anwendet, um Gehorsam zu erzielen, ist die Strenge, der auch die Anwendung der Gewalt kein äußerster Notbehelf, sondern alltägliches regelmäßiges Mittel ist. Solche Strenge schildert Luther, wenn er sagt: „wie vor dieser Zeit die Schulmeister gewesen sind, da die Schulen rechte Kerker und Höllen, die Schulmeister aber Tyrannen und Stockmeister waren; denn da wurden die Kinder ohne Maßen und ohne alles Aufhören gestäupt" (VIII. 2339)*), und Raumer sagt aus seiner Jugend (Karl v. Raumers Leben S. 6): „Die Zucht des Hofmeisters war schrecklich. Um die geringste Kleinigkeit schlug er uns, raufte uns die Haare und sperrte uns stundenlang ein, gab uns aber hiebei kein Buch oder sonst Arbeit, um uns durch Langeweile zu quälen." Das Regiment des Stockes gilt dann so als Regel, daß der Landmann, der seine Felle tragend nach einem Rotgerber fragt, von einem Spaßvogel nicht unpassend zu Herders Lehrer Grimm geschickt wird. So wird der Bakel das notwendige Attribut des Schulmeisters. Aber nicht weniger, als durch den Stock, kann in unserer humaneren Zeit die Tyrannei des Lehrers durch übermäßiges Häufen von Strafarbeiten, durch ausgedehntes Entziehen der freien Bewegung ausgeübt werden. — Um den unbedingten Gehorsam teils zu prüfen, teils zu üben, bereitet die servile Erziehung demselben außer den natürlichen auch wohl noch besondere Hindernisse. Dadurch nimmt dann das Verhalten des Erziehers den Charakter vollständiger Willkür an; nicht selten geht es aus seiner Liebe zur Bequemlichkeit, viel häufiger aber, wenn nicht geradezu aus Härte und Grausamkeit, aus seiner Freude an der Macht über den Zögling hervor, eine Freude, die um so größer ist, als ihm im socialen Leben eine einflußreiche Stellung versagt zu sein pflegt. So hielt jener Grimm mit argwöhnischer Strenge darauf, daß ihm selbst jede äußere Ehrerbietung gezollt wurde.

Ein andres Mittel der servilen Erziehung ist die mönchische Zurückgezogenheit. Luther sagt davon (III. 2347): „Salomon ist ein rechter königlicher Schulmeister. Er verbeut der Jugend nicht, bei denen Leuten zu sein, oder fröhlich zu sein, wie die Mönche ihren Schülern; denn da werden eitel Hölzer und Klötze daraus, wie denn auch aller Mönche Mutter, Anselmus, gesagt hat: Ein junger Mensch, so eingespannet und von Leuten abgezogen, sei gleich wie einen feinen jungen Baum, der Frucht tragen könnte, in einen engen Topf pflanzen. Denn also haben die Mönche ihre Jugend gefangen, wie man Vögel in die Bauer setzet, daß sie die Leute nicht sehen, noch hören mußten, mit niemand reden durften. Es ist aber der Jugend gefährlich, also allein zu sein, also gar von Leuten abgesondert zu sein." — So bezeichnet auch Wiese (Deutsche Briefe S. 199) die vielfache Absonderung der Zöglinge von einander als eine bei den Jesuiten stattfindende disciplinarische Maßregel. Die Internen kommen mit den Externen nur während des Unterrichts zusammen und sind auch da getrennt; die Kleinen sind streng von den Größeren gesondert, haben verschiedene Plätze und Säle zum Spielen, verschiedene Eingänge u. s. w. — Ihr Ziel sucht die servile Erziehung ferner durch die ausgedehnteste Behütung und Beaufsichtigung zu erreichen; ein milderes Mittel, welches sich aber nicht minder wirksam erweist. Denn sie erlangt dadurch dasselbe, wie

*) Die Zitate sind aus Gedikes Schulschrift: „Luthers Pädagogik oder Gedanken über Erziehung und Schulwesen aus Luthers Schriften gesammelt" entnommen und beziehen sich auf die Walchische Ausgabe.

jene tyrannische Strenge, nämlich absolute Fügsamkeit, indem sie im allgemeinen jede bewußte Ausschreitung unmöglich macht, jede unbewußte im Entstehen zu inhibieren weiß, so daß die Befolgung der Gesetze gesichert ist, freilich ebenfalls nicht durch einen innerlichen, freiwilligen, sondern durch einen äußerlichen, künstlich erzielten Gehorsam. Dagegen ist dadurch eine große Sparsamkeit in der Anwendung der Strafen ermöglicht, und Wiese berichtet von den unter ähnlicher Leitung durch geistliche Orden eingerichteten belgischen Schulen aus dem Reglement derselben: les arrêts, le cachot, la férule et toute autre punition de ce genre en demeurent à jamais bannis (Wiese B. 201). — Man weiß aber, daß diese Beaufsichtigung auf den Jesuitenschulen nicht bloß durch den Erzieher, sondern, was dieses System noch viel verderblicher macht, durch die Zöglinge selbst ausgeführt wird, indem diese veranlaßt werden, die Spione ihrer Genossen abzugeben und dieselben anzugeben. So wird mit Geschick zur Erreichung des Zieles, nämlich eines unbedingten Gehorsams, auf die Schwäche der menschlichen Natur gerechnet, welche so bereit ist, den Splitter in des Bruders Augen zu sehen und sich mit pharisäischer Genugthuung über den Nächsten zu erheben oder sich an seiner Strafe schadenfroh zu ergötzen; den Zöglingen selbst aber werden die Sklavenketten der steten Beaufsichtigung hiedurch auf eine höchst unsittliche Weise angenehmer gemacht.

Nicht wohl dürfen wir als Mittel, dessen sich die servile Erziehung bediene, das Princip der Ämulation anführen, da es kaum mit geringerer Macht in den nach liberalen Grundsätzen eingerichteten Erziehungsanstalten, z. B. denen in England und denen der Philanthropen des vorigen Jahrhunderts ausgebeutet worden ist. Dennoch wird, insoweit hierbei das unsittliche Motiv des Ehrgeizes zur Erzielung des Erziehungszweckes verwendet wird, gesagt werden müssen, daß auch darin unleugbar etwas Serviles liege. Auch das Verfahren, alles unter bestimmte Regeln zu bringen, so oft es auch mit der servilen Erziehung Hand in Hand geht, wird nicht wol als ein derselben eigentümliches Mittel anzusehen sein, da es vielmehr als Zeichen des Pedantismus betrachtet werden muß.

Wie verwerflich nun auch die Ausdehnung ist, in welcher die servile Erziehung die Mittel der Zucht fast ausschließlich zur Anwendung bringt, so kann man doch nicht leugnen, daß sie überaus wirksam zur Erreichung des beabsichtigten Zweckes sind. Man weiß, wie sehr es den Repräsentanten dieser Erziehungsmethode gelungen ist, das Ziel, welches sie sich in der Erziehung gesteckt, zu erreichen. Mit Recht können sie auf ihr eigenes Beispiel hinweisen, wenn sie die Macht der Erziehung rühmen.

Nicht das Gleiche kann von den Mitteln gesagt werden, deren sich die liberale Erziehung zu bedienen pflegt. Es ist oben gesagt, daß sie vorzugsweise die Macht anwende, welche auf das Gemüt und die Überzeugung wirkend von Waitz als Regierung bezeichnet wird; aber überhaupt weniger von der unmittelbaren Wirkung der Regierung überzeugt, ist sie weit sparsamer in der Anwendung direkter Mittel. Der Respekt, den der Erzieher, wie in England, mit Recht vor der persönlichen Berechtigung auch schon des Knaben haben soll, er artet hier leicht in ein allzu ausgedehntes Vertrauen auf die gute Natur des Menschen aus, die sich selbst zurecht finden werde; und so geht der liberale Erzieher vorzugsweise darauf aus, dem Zögling Gelegenheit zu geben, seine Kräfte frei zu entfalten und sie im Leben selbst sich entwickeln zu lassen. Der Strenge der servilen Erziehung, der Masse der einzelnen Vorschriften, mit denen sie den Zögling überhäuft, steht das Gewährenlassen der liberalen gegenüber. Die Ordnung, welche der liberale Erzieher verlangt, die Gesetze, welche er aufstellt, dienen vorzugsweise, um den Zögling vor den gröbsten Gefahren und seine Umgebung gegen Ausschreitungen desselben zu schützen; aber auch auf ihre Befolgung wird nicht mit sonderlicher Konsequenz und Strenge gehalten, so daß jede Entschuldigung der Übertretung, sobald sie namentlich auf Mut, Kraft und Geschicklichkeit hinweist, bereitwillig entgegengenommen wird. Dem jungen Klopstock, der sich trotz des Verbotes der Mutter gebadet hat und dann die glatten Haare durch die Lüge, er habe Pomade gebraucht, rechtfertigt, sagt der Vater,

nachdem der Knabe offen die Wahrheit gestanden und eine ernste Strafe erwartet: „Ertrinke nur nicht". Es geschieht auf diesem Standpunkte leicht, „daß man den wirklichen Eigensinn begünstigt, in der Hoffnung, daß sich der eigentliche Wille schon auf die rechte Weise entwickeln werde" (Schleiermacher). Von Thomas Fowell Buxton heißt es: die Mutter gewährt wenig Nachsicht, aber viel Freiheit, dem ältesten Sohne war fast erlaubt, den unumschränkten Herrn im Hause zu spielen, und wenn man die Mutter darauf aufmerksam machte, pflegte sie zu sagen: „Thut nichts, er ist zwar jetzt eigensinnig, aber Ihr werdet sehen, zuletzt wird sich die Sache schon machen" (Sir Thomas Fowell Buxton v. Treskow S. 2).

Mit diesem Gewährenlassen verbindet sich das freie, unbeaufsichtigte Sichselbstüberlassen, welches der allseitigen Behütung und Beaufsichtigung gegenübersteht. Selbständigkeit soll gewonnen, der Charakter im Kampfe mit dem Leben gebildet werden, der Zögling soll durch eigenen Schaden klug werden. Die Erziehung im elterlichen Hause Klopstocks zeigte nichts von ängstlicher Überwachung, übertriebener Zärtlichkeit, einschnürendem Zwange und pedantischer Abrichtung. Der Vater ließ den Knaben Freiheit genug, plagte sie nicht mit vielem Unterricht und Gedächtniskram, sondern schärfte lieber die Organe ihres Geistes, hielt viel von der Übung und Kräftigung des Körpers und gestattete ihrer Seele ungehemmten Flügelschlag. Ebenso ist in England die Freiheit, welche man den Zöglingen innerhalb bestimmter Grenzen lassen zu dürfen meint, sehr groß. Von einer strengen und gleichmäßigen Aufsicht ist gar nicht die Rede; weder ist immer beim Essen ein Lehrer als Aufseher zugegen, noch schläft einer in demselben Raume mit den Zöglingen oder ist in ihren Erholungsstunden zur Aufsicht in der Nähe. Dies würden die jungen Leute als einen unerträglichen Eingriff in ihre Rechte ansehen (Wiese Br. 22).

Statt der mönchischen Zurückgezogenheit sieht es der liberale Erzieher gern, daß der Zögling sich in der Natur und unter Menschen versuche; er reizt ihn zu körperlichen Übungen, daß er die Gefahr kennen und ihr auszuweichen oder schnell entschlossen sich ihr entgegenzustellen und sie mutvoll zu besiegen lerne. So wird der Zögling auch nicht ängstlich von der Teilnahme an den Vergnügungen des geselligen Lebens zurückgehalten; aber schlimm ist es, wenn er oft vorzeitig und mutwillig in dieselben hineingezogen wird. Während Luther, wie oben gezeigt, gegen mönchische Zurückgezogenheit eifert, spricht er sich doch ebenso entschieden gegen das andre Extrem aus. „So sollte man allen Fleiß ankehren, daß man die jungen Knaben und Mädchen wohl bewahrete, daß sie nicht schändlich Ding sehen noch hören; denn sie haben ohnedem viel Brunst im Geblüte." Und vorher: „Das zarte und unerfahrene Alter wird gar leichtlich mit falschen Reden befleckt; und was noch ärger ist, es behält gar lange solch unflätige Worte; gleich als wenn ein Fleck kommt in ein reines Tuch, der sitzet viel fester drein, denn so er in ein grob und rauh Tuch gekommen wäre" (III. 1925). Und was hier von den Worten gesagt ist, das gilt allgemein. Führt man die Jugend in das gesellige Leben, wie es sich oft gestaltet, frühzeitig ein, so wird sie nicht bloß Worte hören, sondern auch Handlungen sehen, die, weil sie nicht der allgemeinen Verachtung anheimfallen, sondern durch die konventionelle Sitte oft mehr als geduldet werden, das Gewissen der Jugend und ihre Begriffe von Recht und Unrecht verwirren, dagegen ihre sinnlichen Triebe erregen müssen. Darum gedeiht die Erziehung leicht in einfachen bürgerlichen Verhältnissen, in denen weder ein Trennen der Kinder von der Familie, noch eine frühe Teilnahme an den Genüssen des geselligen Lebens stattzufinden braucht.

Diese Principien, welche die liberale Erziehung verfolgt, mußten angegeben werden, obgleich sie nicht wol direkte Mittel der Erziehung seitens des Erziehers selbst genannt werden können. Diese tritt hierbei mehr in den Hintergrund, von der Ferne beobachtend, und schreitet nur im Notfalle helfend, schützend ein. Der Erfolg würde aber mehr als zweifelhaft sein, wenn sich nicht jene direkte von Waitz als Regierung bezeichnete Einwirkung des Erziehers hinzugesellte. Diese ist teils negativer, teils positiver Art. In

erster Beziehung sucht sie schädliche Erfahrungen zu entfernen; während sie also den Zögling ins Leben hineinführt, behütet sie doch den Schwachen vor der Bekanntschaft mit dem Schlechten, warnt den Stärkeren vor dem Verderblichen, misbilligt das Unrechte. Sie wirkt aber auch positiv, indem sie „wichtige Erfahrungen herbeiführt und dieselben zum Verständnis zu bringen sucht" (Waitz 156). — So ist sie bemüht, auf das Gemüt durch Ermahnung, auf die Überzeugung durch Belehrung zu wirken. Als es sich um die Aufnahme des 15jährigen Klopstock in Schulpforte handelte, stellte der Vater demselben, der bisher sich eben nicht sehr für die Schule angestrengt hatte, vor, daß die Zeit seines Bleibens auf der neuen Anstalt davon abhängen würde, wie gut er im Examen bestehen würde, worauf dann der Knabe über die alten Sprachen herfiel und oft auf dem Oberboden in der brennenden Sonnenhitze umhergieng und im Schweiße des Angesichts lernte. — Als eine der wichtigsten und auch wirksamsten Erfahrungen, die vom Erzieher dem Zögling vorgeführt werden, ist aber das Beispiel des Erziehers selbst anzusehen; denn der Eindruck seiner Persönlichkeit muß mit Recht als die wesentlichste Bürgschaft für den Erfolg der pädagogischen Wirksamkeit bezeichnet werden (Schleiermacher). Kinder sind wahre Affen, sagt Claudius, und fügt etwas übertrieben hinzu: es ist gewiß die einzige Regel einer guten Erziehung, die gelingen soll, den Kindern Gutes vormachen. (Herbst, Matth. Claudius 273.) Tritt also auch in der That der Erzieher scheinbar bei der liberalen Erziehung mehr zurück, so ist doch sichtbar, daß der Erfolg derselben viel mehr, als der der servilen von seiner Persönlichkeit abhängt, weil von der mechanisch wirkenden Zucht und den direkten Mitteln derselben weniger Gebrauch gemacht wird. Darum ist aber auch der Erfolg der liberalen Erziehung viel mehr von dem Zusammenwirken günstiger Umstände abhängig, als der der servilen. Andrerseits wird diese Gunst der Verhältnisse bei der servilen Erziehung sich nur selten wirksam zeigen können, weil die Zucht in aller Einseitigkeit angewendet, wie oben gezeigt worden, anderweitige Einflüsse nach Möglichkeit abzuwehren bemüht ist, während die liberale denselben bereitwillig den Zutritt gestattet. Die Erfolge einer servilen Erziehung werden daher sicherer und gleichmäßiger sein, aber sie werden gewöhnlich eine Einseitigkeit zeigen, die nicht bloß tadelnswert, sondern geradezu sittlich verwerflich ist. Dagegen wird es nicht Wunder nehmen, daß vielfach die ausgezeichnetsten Männer eine liberale Erziehung genossen haben, wobei wir freilich voraussetzen dürfen, daß einmal die in ihnen vorhandenen Anlagen des Geistes und Charakters günstiger Art gewesen sind, andrerseits eben jene anderweitigen Einflüsse in glücklicher Weise zusammengewirkt haben, so daß jene das geworden sind, was wir an ihnen bewundern. Daneben wird die Zahl derer nicht genannt, die bei dem Mangel an einer kräftigen Zucht entweder zu Grunde gegangen sind oder sich doch nicht zu dem entwickelt haben, was aus ihnen hätte gebildet werden können.

Daher ist es notwendig, kurz anzugeben, wie die Erziehung verfahren müßte, um unter Vermeidung jener einseitigen Principien das Ziel einer wahrhaft liberalen Erziehung, welche den Zögling zur sittlichen Freiheit erzieht, zu erreichen, ohne es vorzugsweise von dem zufälligen Zusammentreffen günstiger Umstände abhängig zu machen. Zunächst ist es wichtig, daß der Erzieher die richtige Stellung dem Zögling gegenüber einnehme. Dazu wird er allerdings seine Autorität als eine feste, für den Zögling unantastbare hinstellen müssen; der Zweck des dadurch bedingten Gehorsams wird aber nirgend anders, als in dem Zögling selbst zu suchen sein, dessen Heil dadurch gefördert werden soll, so daß der Erzieher seine Autorität nur geltend macht im Interesse des Zöglings und in Rücksicht auf dessen Individualität. So wäre das prius der Zögling, dessen Bildung Selbstzweck ist und dessen Eigentümlichkeit daher den Maßstab für die Erziehung geben muß. Bei einer großen Anzahl von Zöglingen wird sich allerdings das Verhältnis dahin umkehren, daß als das prius in der Seele des Erziehers ein Erziehungsideal wohnt, welches er in jedem einzelnen seiner Zöglinge in der seiner Individualität angemessenen Weise zur Verwirklichung zu bringen bestrebt ist. Dies darf dann aber kein anderes

ſein, als welches Spilleke in den oben ſchon citierten Worten ausſpricht: „Die Aufgabe bei aller Erziehung und allem Unterrichte iſt die, daß Gott in dem Menſchen eine Geſtalt gewinne.“ Die Autorität des Erziehers (ſ. d. Art. Autorität), welche bei der ſervilen Erziehung die bedeutendſte Rolle ſpielt, deren Einfluß dagegen bei der einſeitig liberalen Erziehung leicht zurücktritt und geſchwächt wird, iſt alſo ganz notwendig, ja ſie muß nötigenfalls durch Strenge und Gewalt aufrecht erhalten werden. Aber durch ſie ſoll „kein dunkles und fremdes Element in das Gemüt des Zöglings kommen, im Gegenteil wird das darin von Natur befindliche Fremde bekämpft, der dunkle Grund aufgehellt und ſo die Perſönlichkeit ſelbſt geſchützt werden, weil der Menſch die größten Feinde ſeiner Lebens- und Entwickelungsfreiheit in ſich ſelbſt trägt“ (Hauber). So wird dann die vernünftig geübte Autorität in dem Zögling das Vertrauen erzeugen, daß der Erzieher das Beſte des Zöglings kenne und wolle. — Das Mittel der Erziehung aber wird in einer richtigen Vereinigung von Zucht und Regierung beſtehen. Da in dem Zögling zunächſt die ſinnliche Natur die Oberhand hat und es ſich darum handelt, daß der Geiſt die Herrſchaft über dieſe ſinnlichen Antriebe erlangt, muß der Wille geſtärkt werden, und das kann nicht anders geſchehen, als durch eine ſtrenge und konſequente Zucht, welche dem Zöglinge ſelbſt den Kampf mit ſeiner ſinnlichen Natur erleichtert. „Strenge muß immer das Princip der Erziehung bleiben, verſteht ſich, nicht gefühlloſe, ſondern Strenge aus Liebe und in Liebe“ (Spilleke a. a. O. S. 152). Es giebt gewiſſe Dinge, die durchaus nicht zu dulden ſind: eine gewiſſe Ordnung muß feſtſtehen, deren Verletzung unnachſichtlich geahndet werden muß. Die Erziehung muß ſich aber auch andrerſeits vor zu vielfachen und unnötigen Eingriffen in die Handlungsweiſe des Zöglings hüten, weil dieſer dadurch, daß er ſich gewöhnt, ſtets nur von dem Erzieher die Anweiſung für ſein Handeln zu erwarten, unſelbſtändig wird. Ferner iſt es bei allzu häufigen Eingriffen nicht zu vermeiden, daß der Erzieher heute etwas geſtattet, morgen etwas ganz Ähnliches verbietet, ein Verfahren, in welchem der Zögling entweder bloße Willkür erkennt oder ſelbſt irre über das wird, was Recht und Unrecht iſt. — Bei einer größern Anzahl von Zöglingen wird die Zucht ſich in Geſetzen kundgeben, die ſich aber nur auf das Notwendige und namentlich auf das Äußere des Verhältniſſes beſchränken müſſen. (Spilleke 157.) Iſt dies der Fall, ſo muß dann der Gehorſam gegen das Geſetz auch mit aller Strenge aufrecht erhalten werden, damit ſich der Wille in der Beobachtung desſelben ſtärke. Wird daher das Geſetz übertreten, ſo wird die *Strafe* notwendig, und zwar wird die Achtung vor dem Geſetz und der Autorität und der Glaube an die Gerechtigkeit der Strafe, ohne welche ihre ſittliche Wirkſamkeit aufgehoben wird, am beſten erzeugt werden, wenn die Strafe eine feſtſtehende iſt, zwar nicht abſolut durch das Geſetz ſelbſt beſtimmt (Spilleke 157), aber doch mehr oder weniger durch das Herkommen bekannt, ſo daß ſie, wie in England, als eine notwendige *Sühne* angeſehen wird, welche ſich auf das Vergangene bezieht (Wieſe Br. S. 34). Gerade dieſe Art der Strafe ſtärkt „das Gedächtnis des Willens“ (Waitz), und wirkt ſo auch zugleich auf die Zukunft. Allerdings darf dieſer Zuſammenhang der Übertretung des Geſetzes und der Strafe nicht in pedantiſcher Weiſe aufrecht erhalten werden und die Individualitäten und die Motive erfordern Berückſichtigung; wenn aber der Erzieher nur im allgemeinen in ſeinen Zöglingen das Bewußtſein erzeugt hat, daß er gerecht ſei und ſich nicht von äußern Beweggründen in der Behandlung ſeiner Zöglinge leiten laſſe oder unter denſelben gewiſſe Lieblinge habe, ſo wird eine durch die beſonderen Umſtände gerechtfertigte Ungleichmäßigkeit der Behandlung in einzelnen Fällen den Glauben an ſeine Gerechtigkeit nicht erſchüttern. Die Rückſichten, die er ſo nimmt, müſſen aber „lediglich *pädagogiſche* und durchaus keine *politiſchen* ſein, bloß nach dem Gebot ſeines *Gewiſſens*, nicht nach dem Rate der Weltklugheit“. (Döderlein, Auff. u. R. I. 236.) Dieſe Berückſichtigung der Individualität wird um ſo wichtiger ſein, wenn es ſich nicht um äußere Übertretung einzelner beſtimmter Geſetze, alſo um eine äußere Legalität handelt, ſondern um die Moralität des Zöglings, um Vergehen, die aus tiefen im Gemüt liegen-

den Beweggründen hervorgegangen, auf ſittliche Fehler hindeuten. Dann handelt es ſich überhaupt nicht ſowol um eine äußere Strafe, als um eine ethiſche Gegenwirkung, die der Individualität angepaßt werden muß. — Mit der ernſten Zucht wird Gelegenheit zu freier Bewegung, zur Übung der eigenen Kraft Hand in Hand gehen, indem der Erzieher ſeinen Zögling innerhalb der Grenzen, jenſeits deren die ſittliche oder phyſiſche Gefahr beginnt, frei gewähren läßt. Er wird aber dieſe Gelegenheit nicht vorübergehen laſſen, gerade aus dem Verhalten ſeiner Zöglinge beim Spiele (Quinctil. I. 3. 12. — Spilleke S. 15) Einſicht in die Charaktereigentümlichkeiten derſelben zu gewinnen. Damit aber dies erreicht werde, muß die Beobachtung eine ſolche ſein, bei der der Erzieher möglichſt zurücktritt, ſie darf daher keine ängſtliche, noch weniger eine mistrauiſch auflauernde ſein. So wird eine unbefangene Teilnahme, namentlich von ſeiten der Eltern, leicht dazu dienen, die Innigkeit des Vertrauens zwiſchen Erzieher und Zögling zu erzielen. So erzählt ein katholiſcher Freund über einen Beſuch bei Claudius (Herbſt S. 272): „Ich möchte nur die Bocksſprünge hermalen können, die Claudius im Garten herum machte, und die Kinder und ich mit lautem Gelächter hinterdrein. Manche würden denken, ſo müßte der Reſpekt gegen den Vater verloren gehen. Aber die Thatſache widerlegt es; denn Gehorſam, Liebe, Ehrfurcht gegen den Vater zeichnet dieſe Kinder vor allen aus; ſie freuen und ergetzen ſich an der Munterkeit des Vaters und lieben ihn um ſo mehr". Und Ähnliches erzählt Bodemann von Oberlins Vater (S. 33). Überhaupt aber muß der Erzieher, nachdem ein feſter Gehorſam erzeugt iſt, der aus dem Gefühl der geiſtigen Überlegenheit des Erziehers hervorgeht, ſobald die Auktorität des Erziehers und die Liebe zu ihm hinreichend erſtarkt iſt, ſeinen Zögling aus dieſer Schule des Geſetzes zu höherer Freiheit führen. Die Zucht ſoll nämlich nur die Regierung vorbereiten und allmählich in dieſe übergehen, und ſie wird dies um ſo leichter können, wenn der Erzieher bemüht geweſen iſt, die innere Geneigtheit des Gehorſams zu erzeugen, ſo daß der Zögling nun bereitwillig der warnenden und mahnenden Stimme des Erziehers folgt, ſeiner Belehrung vertraut, ſeine Misbilligung auf ſein Gemüt wirken läßt.

Iſt in dem vorigen der Mittel gedacht, ſo wird es ſich jetzt um die Folgen handeln, die für den Zögling aus den angewandten Mitteln hervorgehen. Sucht die ſervile Erziehung nur durch Strenge oder durch ungewöhnliche Beaufſichtigung einen Gehorſam zu erzielen, der nur ein ſklaviſcher und erzwungener oder künſtlich erzielter iſt, ſo iſt die natürlichſte Folge Furcht vor dem Erzieher und Haß gegen ihn. „Es iſt aber ein böſes Ding," ſagt Luther bekanntlich aus eigener Erfahrung, „wenn um der harten Strafe willen Kinder den Eltern gram werden oder Schüler ihren Präceptoribus feind ſind" (XXII. 1785). Und an einer andern Stelle (VIII. 2339): „O ein feiner und williger Gehorſam und Frömmigkeit des Schülers iſt das, daß er ſeinem Zuchtmeiſter, der ſo ſtreng und unfreundlich mit ihm fährt, gehorchen und die Rute küſſen muß! Lieber, thut er's aber auch mit Luſt und Freuden? Was thut er aber, wenn der Zuchtmeiſter nicht vorhanden iſt? nimmt er nicht die Rute, zerbricht ſie zu kleinen Trümmern oder wirft ſie ins Feuer? Und wenn er Macht über ſeinen Zuchtmeiſter hätte, ſähe er ihn nicht an, daß er ſich von ihm ſtäupen ließe; ja er ließe ihn nicht allein mit Ruten ſtäupen, ſondern mit Knitteln wohl durchſchlagen." Und Raumer klagt (a. a. O.): „Mein freies und unbefangenes Kinderleben hatte ein Ende; eine tiefe Melancholie ergriff mich." Daher ſagt Wieſe von den Engländern: „Sie wiſſen es wohl, daß wo ein Lehrer es dahin bringt, daß der Schüler ihn fürchte, er immer riskiert, betrogen zu werden." (Br. S. 20.) Und ſo wird denn die mistrauiſche Beaufſichtigung Scheinheiligkeit und Heuchelei, Lug und Trug erzeugen. Gewiß wird aber die Schlauheit der großen Menge ſich vielfach mächtiger beweiſen, als die Vorſichtsmaßregeln des Erziehers. So erzählt Raumer: „Geſtehen wir jedoch, daß wir unſre harte klöſterliche Zucht (auf dem Joachimsthalſchen Gymnaſium) durch Umgehung der Geſetze vielfach liberaliſierten. Die Räuber ſollten wir entſchieden nicht aufführen ſehen und wie wenige unter uns haben ſie nicht geſehen" (S. 10). Aber ſchon dieſer Kampf zwiſchen dem Mistrauen und der

Aufpasserei des Erziehers einerseits und der Versteckheit und dem Bemühen der Zöglinge, ihn zu hintergehen, andrerseits muß von dem verderblichsten Einfluß auf den Charakter des letztern sein. „Ein Knabe, der unter seinem Zuchtmeister ist, thut nicht, was er will, und man kann nicht wissen, was hinter ihm steckt, dieweil sein Meister über ihn hält. Es kann dann nicht ausbleiben, daß Kinder, die so nur durch Strenge erzogen sind, sich nicht ihrer eigenen Natur gemäß geben und daß Knaben, so am allerhärtesten gezogen werden, wo sie los werden, so werden sie viel ärger" (Luther XII. 334).

Sind dies die Folgen der servilen Erziehung vorzugsweise bei den kräftigeren Naturen oder denen, in welchen die niederen Triebe der sinnlichen Natur durch den äußeren Gehorsam nicht besiegt, sondern nur für den Beobachter zurückgedrängt worden sind, so sind die Folgen nicht minder verderblich bei den sanfteren und besser gearteten Naturen. In ihnen wird durch die servile Erziehung *jede eigene Überzeugung unterdrückt*, der *Wille geschwächt* und so jede *Charakterbildung gehindert* werden. In der That wird auch der servile Erzieher von seinem Standpunkte aus geradezu die Bildung eines entschiedenen Charakters, der mit Selbständigkeit und Entschiedenheit seinen eigenen Weg auf Grund der eigenen Überzeugung gehen würde, zu verhindern genötigt sein. Der Zögling würde ja dann aufhören ein servus zu sein. So darf und wird der Zögling keinen andern Willen haben, keine andere Überzeugung, als die ihm von dem Erzieher vorgeschrieben oder erlaubt ist. Das in verba magistri jurare ist die notwendige Folge für schwächere Naturen. Ist aber der Zögling gewöhnt, in jedem Falle nur den Befehl des Erziehers zur Richtschnur zu nehmen, so entsteht, wie schon oben gesagt, *Unsicherheit* über das, was Recht und Unrecht ist, weil er selbst nie gewagt hat, sein Handeln nach eigenen inneren Regeln zu gestalten, und bei dem geschwächten Willen eine völlige *Unfähigkeit*, sich einer ihm irgend gegenübertretenden Macht zu widersetzen. „Ein Kind, das einmal blöde und kleinmüthig worden ist, dasselbe ist zu allen Dingen untüchtig und verzagt und fürchtet sich allezeit, so oft es etwas thun oder angreifen soll," sagt Luther (III. 1818). Ist er doch selbst eines der merkwürdigsten Beispiele, wie sogar eine so überaus kräftig angelegte Natur, die aber zu edel ist, sich den Fesseln durch Lug und Trug zu entziehen, infolge einer servilen Erziehung überaus blöde, verzagt und unsicher werden kann. Selbst in dem günstigsten Falle wird der Erzieher nur *gute Gewohnheiten* in dem Zögling erzielt haben, die, weil die ihnen die geistige Grundlage, die tiefere Einsicht fehlt, ihn in *außergewöhnlichen Fällen* im Stiche lassen und ratloser *Unentschlossenheit* preisgeben (Waitz 149).

Als eine weitere Folge der servilen Erziehung ergiebt sich, daß bei ihr von einer *Berücksichtigung der Individualität* oder einer ihr gemäßen Entwickelung nicht die Rede sein kann. Dem egoistischen Erzieher wird sein Geschäft am leichtesten werden, sobald er an alle Zöglinge den gleichen Maßstab legen kann und denselben nicht den besonderen Verhältnissen oder Eigentümlichkeiten anzupassen braucht. Und so wird der Pedantismus allerdings ebenso oft, als der Rigorismus, mit der servilen Erziehung verbunden sein. Auch das wird der egoistische Erzieher zu verhindern suchen, daß nicht etwa der Zögling infolge seiner individuellen Anlagen sich in einer Richtung ausbilde, in der er selbst ihm weniger zu folgen vermöchte; er wird ihn zurückhalten, wenn er fürchten könnte, sich selbst dem Zögling gegenüber Blößen zu geben. Ein Beispiel bietet Treschow, Herders Vorgesetzter, der diesem alle möglichen Hindernisse in den Weg legte zu studieren, obgleich er dessen Begabung anerkennen mußte. Selbst wenn aber ein wirkliches Eingehen auf die Individualität statt hat, wie sich denn gerade bei den Jesuiten bisweilen eine sehr geschickte Behandlung der geistigen Eigentümlichkeit der Zöglinge gezeigt hat, so wird doch die Individualität wider nicht um ihrer selbst willen berücksichtigt, es wird nicht der in ihr liegende „Preismensch" entwickelt, sondern sie wird gerade in der Richtung ausgebildet, wie sie dem außer dem Individuum liegenden Zwecke am besten zu dienen imstande sein wird. Es handelt sich für den Erzieher also darum, „den Punkt zu ermitteln, bis zu welchem die geistige Bildung ohne Gefahr der Befreiung des Geistes

geführt werden kann" (Macaulay Gesch. Engl. Kap. 6 übers. von B. III. 59), und statt auf die Übung der geistigen Kraft und die Ausbildung der Anlagen hinzuwirken, wird der Geist nur in der Richtung und dem Umfange entwickelt, daß er nicht zu eigener Selbständigkeit erstarke, sondern innerhalb der durch andre Zwecke gesteckten Grenzen bleibe. Die servile Erziehung arbeitet nicht darauf hin, „die menschliche Natur zu dem edlen Muster, welches durch göttliche Lehre und göttliches Beispiel zum Gesetze gemacht ist, emporzuheben; sie erniedrigt vielmehr den Maßstab, bis er unter der durchschnittlichen Höhe der menschlichen Natur steht" (Macaulay a. a. O. S. 61). Es ist hier der Ort, noch etwas ausführlicher auf den Einfluß, den die servile Erziehung auf die wissenschaftliche Ausbildung des Zöglings haben muß, einzugehen. Ihrem Wesen gemäß ruft sie eine größere Gleichförmigkeit und Einseitigkeit hervor. Das freie selbstthätige Studium, das tiefere Eindringen, das weitere Vordringen werden gehindert. Indem das Mitgeteilte als notwendig, aber auch als genügend und zugleich als unfehlbar dargeboten wird, wird das Wissen mehr Gedächtnissache und es entsteht jene Kritiklosigkeit, welche vielfach den aus derartiger Erziehung hervorgegangenen Zöglingen anklebt. Es ist in dieser Beziehung interessant, die englischen Lehranstalten mit den ihnen vielfach nahestehenden Klosterschulen Norddeutschlands (Pforte ꝛc.) zu vergleichen. Während in jener, wie mehrfach bemerkt, die Charaktererziehung recht liberal ist, trägt die Art des Unterrichts mehr einen servilen Charakter; dagegen steht auf diesen einer ziemlich strengen und klösterlichen Zucht eine sehr freie Behandlung der Wissenschaft gegenüber. So erklärt sich jene Auffassung, welche Harry fast unter Zustimmung Tom Browns (Tom Browns Schuljahre S. 268 und 9) als die allgemein unter den Schülern Rugbys geltende aufstellt, wonach Lehrer und Schüler in Rücksicht des Unterrichts auf einem ehrlichen (?) Kriegsfuß stehen, indem die Schüler möglichst wenig und möglichst leicht zu arbeiten suchen müssen, der Lehrer aber dafür zu sorgen hat, daß die Schüler die feststehenden Pensen sich wirklich einprägen. Daher muß Wiese gestehen, daß „unter den Studenten in Oxford und Cambridge immer nur wenige sich fänden, die eine eigene Idee hätten, oder etwas mit freiem wissenschaftlichen Eifer verfolgten, und daß die Unterordnung unter eine Autorität sehr häufig in das Übel eines urteillosen Annehmens ausarte" (Wiese Br. S. 43), während Döderlein gerade den Hauptgrund des wissenschaftlichen Ruhmes, welchen Schulpforte genießt, gewiß mit vollem Rechte darin sucht, daß neben der größten Strenge in der Einrichtung des äußeren Lebens, und nachdem in den unteren Klassen ein tüchtiger Grund gelegt war, für die oberen Klassen die größte Freiheit in Bezug auf die Studien herrschte (a. a. O. I. 271). Dagegen finden die sittlichen Ausschreitungen, über die so oft an den der strengen Zucht entlassenen Portensern geklagt wird, weniger bei den englischen Studenten statt, die, auch wenn sie mehr den Vergnügungen als den Studien nachgehen (Wiese a. a. O.), sich selbst doch selten verlieren. — So ist denn auch aus den auf servilen Principien beruhenden Pflanzstätten der eigentlichen Wissenschaft verhältnismäßig geringer Gewinn erwachsen, wie denn Leibnitz mit Recht von den Jesuiten sagt: Le nombre des vrais savants parmi eux est très petit, und schöpferisch, originell, produktiv ist der Jesuitenorden auf keinem Gebiete gewesen (s. d. Art.).

Es ist natürlich, daß vielfach die entgegengesetzten Folgen aus der liberalen Erziehung hervorgehen werden; aber in manchen Beziehungen ergeben sich auch ganz ähnliche, wenn auch aus anderen Gründen und in anderer Weise. Es ist soeben von der Unterdrückung die Rede gewesen, welche die individuelle Entwickelung seitens der servilen Erziehung erfährt. Gerade dieser wird von der liberalen Erziehung der freieste Spielraum gelassen. Wenn aber erwartet wird, daß sich die Individualität selbst entwickeln werde, und um so glücklicher, je weniger der Erzieher seinen Einfluß auf sie geltend mache, sie in dieser Entwickelung störe, so wird dies doch nur unter sehr günstigen Verhältnissen der Fall sein können. Im allgemeinen bedarf die naturgemäße und glückliche Ausbildung der geistigen Individualität des äußeren Einflusses, welcher ebensowohl behütender als regelnder Natur sein muß; behütend, indem er das, was die Entwickelung stören oder auf Abwege

führen könnte, entfernt und eine Gegenwirkung nur soweit gestattet, daß daraus keine Schwächung, sondern eine Stärkung der geistigen Kraft hervorgehe; regelnd, indem er die Erziehung so leitet, daß dem Zögling die entwickelnden Momente in dem Maße und in der Ordnung zugeführt werden, daß eine *stetige* Ausbildung der Individualität vor sich gehe. Fehlt diese absichtliche und entschiedene Einwirkung, überläßt man die individuelle Entwickelung mehr dem Zufall, so werden im allgemeinen zwei Irrwege kaum zu vermeiden sein. Entweder der Zögling hängt einzig und allein dem nach, was seiner ausgeprägten individuellen Neigung entspricht, weist dagegen alles zurück, was ihm nicht beliebt oder Schwierigkeiten der Aneignung bereitet; so verfällt er in die entschiedenste *Einseitigkeit*, eine Einseitigkeit, die wesentlich von jener sich unterscheidet, welche die Folge einer servilen Erziehung ist; denn während diese ihren Ursprung in dem Erzieher, hat jene den ihrigen in dem Zögling. Der andre Abweg ist *Zerfahrenheit*, *Oberflächlichkeit*, *Ungründlichkeit*, weil keine *Stetigkeit* der Entwickelung stattgefunden hat, die Kraft nicht an der Überwindung der Schwierigkeiten erstarkt ist, weil von vielem etwas, aber ohne entschiedenen Zusammenhang und ohne die feste, unbedingt notwendige Grundlage aufgenommen ist.

Eine ähnliche Gefahr ist für die *Charakterentwickelung* vorhanden. Hatte die servile Erziehung, wie oben gezeigt, vielfach eine Schwächung des Willens zur Folge, die in Charakterlosigkeit ausartete, so kann auch die liberale Erziehung leicht auf dem entgegengesetzten Wege zu gleichem Ziele gelangen. War dort die Gegenwirkung zu stark, so fehlt es hier nicht selten an einem Kampfe, in dem die Kraft erstarken könnte. Denn der Wille wird von der Herrschaft der sinnlichen Begierde im allgemeinen nur befreit werden, wenn der Kampf mit derselben durch eine überlegene und weise Hand, die des Erziehers, teils hervorgerufen, teils geleitet, teils durch Unterstützung der ermattenden Kraft des Zöglings zum Siege hinausgeführt wird. Wo dagegen der Kampf zum großen Teile den äußeren Verhältnissen, in welche der Zögling voll Vertrauen zu seiner guten Natur frei hinausgeschickt wird, überlassen bleibt, wird allerdings eine gewisse Gewandtheit, eine Kraftentwickelung, ein Mut in der Überwindung der Gefahren, welche das Leben bietet, erzeugt werden können. Dagegen ist wenig Gelegenheit gegeben, den viel größeren Feind, den der Mensch im eigenen Herzen hat, zu überwinden. Dies kann aber nicht ohne eine ernste und konsequente Zucht geschehen, durch welche der Wille zu einem Kampfe mit seiner Sinnlichkeit veranlaßt wird. Fehlt es an dieser Kraftübung, so entsteht ein *weiches*, *schlotteriges* Wesen, welches sich zu keiner Anstrengung emporzuraffen vermag, das sich wol gewandt im Leben zu bewegen weiß, aber nicht der eigentlichen sittlichen Aufgabe des Lebens zu genügen imstande ist. Es entstehen jene gutmütigen Naturen *ohne Energie*, die nichts abzuschlagen vermögen, jene *launenhaften*, von den augenblicklichen Eindrücken abhängigen, der Herrschaft der Sinnlichkeit unterthänigen Menschen, deren Herz, je nach den Umständen, bald trotzig, bald verzagt ist, und die bei einem ungezügelten Lebenswandel nicht selten im Schmutze der Sinnlichkeit untergehen.

Oft freilich kann umgekehrt die liberale Erziehung sich der günstigsten Erfolge rühmen, weil, wie oben gesagt, gerade sie trotz ihrer Einseitigkeit die günstige Einwirkung anderweitiger Umstände gestattet. Zeigt sich z. B. in England ein unverkennbar günstiger Einfluß der liberalen Erziehung auf die Selbständigkeit des Charakters, so ist zunächst nicht zu vergessen, daß daneben eine strenge Übung im Gehorsam besteht, es also dort an einer ernsten Zucht keineswegs mangelt, dann aber, daß durch die Einrichtung des Ganzen andre überaus einflußreiche und ebenfalls unter der Einwirkung des Erziehers stehende Faktoren, die Gesamtheit der denselben Gesetzen unterworfenen und denselben Zielen zustrebenden Zöglinge, der Einfluß der größeren Mitzöglinge, die Tradition zusammenwirken, so daß das Sichselbstüberlassen seine wesentlichen Beschränkungen finden. Und in der That ist es ja gar nicht zu leugnen, daß bei Internaten der Verkehr der Zöglinge unter einander und die Aufsicht, welche die älteren derselben über die jüngeren

üben, namentlich bei festen und kräftigen Naturen, den entschiedensten Einfluß auf die Bildung eines selbständigen Charakters hat.

Aber auch bei günstigen Erziehungsresultaten wird durch die Art, wie der Zögling seitens des liberalen Erziehers vielfach als Mann behandelt wird, wie ihm in möglichst ausgedehnter Weise die Gründe jedes Befehles und Verbotes mitgeteilt werden, wie der Erzieher immer mehr auf seine innere Zustimmung, als auf seinen Gehorsam zu rechnen pflegt, ein Glaube an die eigne Unfehlbarkeit in ihm groß erzogen, der leicht in Hochmut umschlägt und vor keiner Autorität sich beugen will. So antwortet der junge Klopstock seinem Portenser Rektor: Die Rede, die Sie mir aufgegeben haben, habe ich nicht gemacht. — So, und warum nicht? — Weil das Thema mir nicht gefiel. — Von Thomas Arnold heißt es: er war etwas zu wenig nachgiebig für Autoritäten und konnte etwas zu streithaft im Gespräch und etwas zu sicher in seinen Behauptungen erscheinen (Thom. Arnold; v. Heintz S. 12). Ja nicht selten artet der Hochmut in Trotz aus, und wie der Zögling nicht gewöhnt worden ist, festen Gesetzen unverbrüchlichen Gehorsam zu leisten, so will er auch als Mann kein Gesetz als für sich verbindlich ansehen, und er erträgt die Strafe, welche die Übertretung desselben nach sich zieht, mit höhnischer Gleichgültigkeit, wenn er nicht stark genug ist, dieselbe abzuwehren. Dieser Mangel an Ehrfurcht vor der Autorität giebt sich denn auch auf dem religiösen Gebiete kund, wo der Zögling in hochmütiger Selbstüberschätzung der eigenen Kraft nichts glauben will, was sich nicht mathematisch beweisen läßt, und selbstgenugsam weder das Gefühl der eigenen Sündhaftigkeit, noch das der Erlösungsbedürftigkeit hat. Führt die servile Erziehung zu totem Buchstabenglauben, so öffnet die liberale leicht dem reinen Subjektivismus Thür und Thor, der dann nur zu oft mit Geringachtung einer festen religiösen Überzeugung verbunden ist.

Ist dagegen der Zögling durch die rechte Vereinigung einer ernsten und konsequenten Zucht und einer weisen und liberalen Leitung gebildet, so wird in ihm durch jene ein Gehorsam erzielt sein, durch den zunächst das Tierische im Menschen besiegt, die Herrschaft des Fleisches über den Geist gebrochen sein wird; durch diese aber wird der Gehorsam zu einer bewußten und freien Unterordnung des Willens unter das höhere Gesetz, es entsteht jener Gehorsam, der das „Müssen zu einem Freund des Sollens und zu einem Vorläufer des Wollens" (Hauber) macht; jene Achtung vor Gesetz und Autorität, vor dem Gesetz als der Ordnung, welche das Ganze zusammenhält, vor der Autorität, als der geistigen und sittlichen Überlegenheit, die nichts drückendes für den Zögling hat, sondern vor der er sich gern und freudig beugt und zu der er als dem Vorbild hinaufblickt. Solche Freudigkeit des Gehorsams fördert dann die Wahrheitsliebe und die Gewissenhaftigkeit, und aus der Offenheit, welche eine Folge des Vertrauens und der Achtung vor dem Erzieher ist, erwächst jene Freiheit, welche sich in der Feindschaft gegen die Lüge, in dem Mute zeigt, die Wahrheit und das Recht auch der äußeren Macht gegenüber zu bekennen, es erwächst der männliche Charakter, welcher „der wahrhafte Repräsentant der Moralität im Gegensatze zur bloßen Legalität ist" (Rothe). „Hier wurzelt es ins Herz, daß man sich mehr vor Gott, denn vor Ruthen und Knütteln fürchtet" (Luther X. 52). — Die wissenschaftliche Ausbildung, auf Sicherheit in den Elementen gegründet und frei von Einseitigkeit, wird sich nicht bloß durch die Fertigkeit in der Anwendung des Erlernten kundgeben, sondern sich auch in freien und selbständigen, der individuellen Begabung gemäßen Studien, zu denen Anregung und Gelegenheit gegeben worden ist, und in jener Liebe zu wissenschaftlicher Beschäftigung bethätigen, welche den Zögling auch in das praktische Leben begleitend in ihm den steten Wunsch und das Bedürfnis der Fortbildung rege erhält und sich in der lebhaften Teilnahme an den Fortschritten der Wissenschaft und Kultur erweist. — Der Zögling wird endlich in religiöser Beziehung die Treue an seinem Bekenntnis bewähren, die gegründet auf ein lebendiges Gefühl der Ehrfurcht und Liebe gegen seinen Gott und Herrn und auf eine klare Einsicht in die Wahr-

heiten seines Glaubens doch mit Achtung vor der religiösen Überzeugung anderer verbunden ist und sich auch selbst einer Vertiefung und Weiterbildung der eigenen Überzeugung nicht verschließt. Erler.

**Sicilien** s. Italien.

**Simultanschulen** s. Landschulen IV. S. 182 f. und Simultangymnasium.

**Simultangymnasium** (Simultanschule). Der Begriff des Simultangymnasiums kann im allgemeinen nach Analogie dessen festgestellt werden, was im Anfang des Artikels Konfessions- und Kommunalschulen (Bd. I, S. 991) gesagt ist. Darnach bildet das Simultangymnasium den Gegensatz zu dem konfessionellen und konfessionslosen Gymnasium. Konfessionelle Gymnasien würden solche sein, welche für Schüler einer bestimmten Konfession errichtet sind, nur dieser bestimmten Konfession angehörige Lehrer haben und in ihrer ganzen Ordnung und Wirksamkeit dem Geiste dieser bestimmten Konfession treu bleiben, ohne daß durch den allgemeinen konfessionellen Charakter der Besuch von Schülern anderer Konfessionen ausgeschlossen wäre. Konfessionslose Gymnasien würden unabhängig von aller Konfession nur vom Princip der bürgerlichen Gemeinde aus ihre Aufgabe zu erfüllen suchen und das religiöse Element entweder konsequenterweise ganz aus dem Unterricht verbannen, so daß die Pflege desselben ausschließlich der jedesmaligen Kirche und ihren Organen anheimfiele, oder minder konsequent ihm soweit eine Stätte gönnen, daß dasselbe durch einen über allen Konfessionen stehenden — erst noch zu erfindenden — sogenannten allgemeinen Religionsunterricht (Humanitätsreligion) gepflegt würde. Derartige Gymnasien sind eine Forderung extremer, aber weit verbreiteter Parteien in modernster Zeit; in Wirklichkeit, als vom Staate errichtete oder anerkannte existieren sie in Deutschland nicht mehr oder noch nicht. (Über die Versuche im ehemaligen Herzogthum Nassau s. unten; über die Durchführung dieses Princips in Holland Bd. III, S. 549 ff., 600 ff.) Insofern in solchen Gymnasien Kinder verschiedener Konfessionen von Lehrern verschiedener Konfessionen, auch jüdischer Religion, ohne Rücksicht auf die religiösen Unterschiede zugleich unterrichtet werden, nennt man — jedoch weniger genau — derartige Gymnasien wol auch Simultangymnasien. Wir bezeichnen sie im folgenden als konfessionslos-simultan. Indessen wird gewöhnlich der Begriff Simultangymnasium in etwas strengerem Sinne mit solchen Gymnasien verbunden, an welchen die Lehrer in gleichem numerischen Verhältnis beiden christlichen Konfessionen angehören und in der Direktorstelle beide Konfessionen alternieren. Daher auch die Bezeichnung paritätisch; wir bezeichnen sie im folgenden als paritätisch-simultan. Als Beispiel eines Simultangymnasiums in diesem Sinne kann das preußische Gymnasium zu Essen (Rheinprovinz) gelten. Häufiger ist der Fall einer minder strengen Anwendung dieser Norm, sodaß ohne genaue Abwägung und vollständige Durchführung gerade der Parität die Lehrstellen nur im allgemeinen unter beide christliche Konfessionen verteilt sind (wir nennen sie im folgenden gemischt-simultan); immer bilden sie — und das ist bei aller Verschiedenheit im einzelnen das Gemeinsame der Simultangymnasien im gewöhnlichen Sinne — einen Gegensatz zu den konfessionslosen Gymnasien; sie wollen weder den christlichen, noch den konfessionellen Charakter aufheben; sondern beide christliche Konfessionen haben in ihnen durch geschichtliche oder örtliche Verhältnisse genötigt gleichsam ein freies Vertragsverhältnis eingegangen, die Jugend beider Bekenntnisse in gemeinschaftlicher Weise so zu erziehen, daß in den betreffenden Schulen die Pflege des religiösen Lebens jeder Konfession auch als eine Aufgabe der Schule erfaßt und durch Veranstaltungen derselben in gesonderter und gemeinschaftlicher Weise gefördert, in aller gemeinschaftlichen Wirksamkeit aber eine möglichst große Rücksicht gegenseitig beobachtet werde. Historisch kann ein solches Vertragsverhältnis sich herausgebildet haben, wenn ein Gymnasium, wie das schon genannte zu Essen, durch Verschmelzung von zwei verschiedenen höheren Schulen, einer evangelischen und einer katholischen, entstanden ist; örtliche Verhältnisse können die Errichtung eines Simultan-

gymnasiums begründen, wenn an einem Orte beide Konfessionen nach ihrer numerischen Stärke das Bedürfnis einer höheren Bildungsanstalt und das Anrecht auf eine solche haben und jede einzelne Konfession für sich doch nicht imstande ist, aus eigenen Mitteln eine solche zu begründen. Ein Simultangymnasium wird dann aus äußerlichen Gründen dem anerkannt Besseren, dem konfessionellen Gymnasium vorgezogen, dieser Zustand geteilten Besitzes von beiden Seiten nicht als das Vollkommene betrachtet, sondern nur als ein Übelstand empfunden und getragen*).

Endlich haben in den beiden letzten Decennien, während des sogenannten Kulturkampfs kirchenpolitische Erwägungen die Staatsregierungen selbst veranlaßt, bei Neugründungen von höheren Lehranstalten den konfessionellen Charakter fallen zu lassen, und entweder die Anstalten geradezu als simultane und paritätische zu bezeichnen, oder ihren religiösen Charakter gar nicht ausdrücklich auszusprechen. Das ist besonders in solchen Landesteilen geschehen, wo die Bevölkerung eine konfessionell stark gemischte ist, wie in den preußischen Provinzen Ost- und Westpreußen, Polen, Westfalen und in den Rheinlanden. Dadurch hat sich das Bild, welches in der ersten Auflage an dieser Stelle von dem gegenwärtigen Zustande in Preußen gegeben werden konnte, wesentlich geändert. Die Zahl der simultanen und paritätischen Anstalten ist ganz außerordentlich gestiegen. Die Mannigfaltigkeit der Verbindungen — ein Zeugnis für die auf diesem Gebiete unklar durcheinandergehenden Strömungen — eine überaus reiche geworden**). Da diese Entwickelung sich noch immer im Fluß befindet, auch ein nur zeitgeschichtliches Interesse hat, so sehen wir von einer Zusammenstellung über den gegenwärtigen Bestand von konfessionellen und verschiedenartig simultanen Anstalten in Preußen ab und verzeichnen nur, daß man in jüngster Zeit von einer Begünstigung der Simultanschulen wider mehr zurückgekommen ist***).

Auch in den übrigen deutschen Ländern hat die Zeitströmung und vielleicht auch das Beispiel Preußens den konfessionellen Charakter der höheren Schulen verändert; überall sind mit den Neugründungen höherer Lehranstalten, an denen die letzten Jahrzehnte so unverhältnismäßig reich waren, auch zahlreiche paritätische und simultane Anstalten entstanden, und zwar nicht nur in Ländern, welche infolge ihrer gemischten Bevölkerung dieser Gattung von Schulen von vornherein geneigter waren wie in Baden und Hessen, sondern auch in Bayern und Württemberg, wo früher simultane Anstalten durchaus zu den Ausnahmen gehörten†). Am wenigsten sind die norddeutschen Staaten von dem Wechsel

*) Als ein Beispiel der Rückkehr zu den normalen Verhältnissen (der konfessionellen Schule), nachdem der Notstand, welcher die simultane Anstalt hervorgerufen hatte, beseitigt war, kann die Geschichte des Mariagymnasiums zu Posen gelten, welches den simultanen Charakter mit dem rein katholischen vertauschte, sobald (1833) Bedürfnis und Mittel zur Abzweigung einer neuen, nunmehr evangelischen Anstalt (des Friedrich-Wilhelmsgymnasiums) ausreichten. (Wiese, Höheres Schulwesen I, 211 ff.) Wie andererseits besondere historische oder lokale Verhältnisse dahin führen können, daß eine Anstalt bei stiftungsmäßig oder sonst erklärtem konfessionellen Charakter thatsächlich zu einer gemischt-simultanen wird, zeigen die Beispiele des Gymnasiums zu Erfurt (Wiese I, 282), des Friedrich-Wilhelmsgymnasiums zu Köln (Wiese I, 343) und ähnlich des Gymnasiums zu Kreuznach (Wiese I, 393). Vgl. über die ganze Zusammenstellung Wiese I, Abschn. III und II, Abschn. IV, auch Scheibert, Die Konfessionalität der höheren Schulen, Stettin 1869, und diese Encykl. Bd. VI, S. 334, 346.

**) Zu wie wunderlichen Gebilden man gelangen konnte, zeigt das Beispiel der höheren Lehranstalt in Wesel: ein königliches und stiftungsmäßig evangelisches Gymnasium mit einem angehängten städtischen und simultanen Real-Progymnasium.

***) Anders noch Firnhaber i. J. 1876 in B. I, S. 180. Wenn dort aber gesagt wird: man sei in neuester Zeit nicht nur aus politischen, sondern auch aus „didaktischen" Gründen geneigter und dazu getrieben worden, sogar auf simultane Volksschulen einzugehen, so haben jedenfalls die Erfahrungen des letzten Decenniums (1876—86) diese Auffassung nicht bestätigt.

†) Zu den Erfolgen der gemischten Schule in Baden vgl. Joh. Reinmuth, Die gemischte Schule in Baden, ihre Einführung und ihre jetzigen vorliegenden Resultate. Langenberg 1878.

berührt worden. Hier sind bei dem einheitlich konfessionellen Charakter der Bevölkerung, wie die Volksschulen so auch die höheren meist konfessionell und zwar evangelisch geblieben. (Vgl. zu diesen Verhältnissen Bd. I, S. 994 ff., 999 ff.) Im Königreich Sachsen sind die Alumnate der Fürstenschulen sogar so ausschließlich konfessionell, daß stiftungsmäßig Katholiken in ihnen nicht aufgenommen werden können*). Vgl. über diese historisch-statistischen Verhältnisse auch J. Bona Meyer a. a. O. S. 40 ff., 80 ff. und über das Ausland S. 125—162, woselbst ausführliches über die einschlagenden Bestimmungen der einzelnen Schulgesetzgebungen; freilich haben dieselben gerade in jüngster Zeit mannigfache Änderungen erfahren. Einzelnes s. Bd. I, S. 180 und in den das Schulwesen der einzelnen deutschen Länder behandelnden Artikeln.

*) Bei der großen, entscheidenden Bedeutung, welche in dieser Principienfrage die Erfahrung hat, ist ein Zeugnis von besonderem Interesse, welches sich in dem Programm des Realgymnasiums zu Wiesbaden 1869 (Zur Geschichte des realistischen Schulwesens in dem vormaligen Herzogtum Nassau vom Jahre 1817—1861 inkl. von Professor Bellinger) S. 11 ff. findet: (Den allgemeinen Religionsunterricht) „hatte das Edikt vom 24. März 1817 in dem Landesgymnasium in Weilburg und die zum Vollzug des Edikts erlassenen Regierungsverordnungen in den vier Pädagogien, dem Schullehrerseminar in Idstein und in den Elementarschulen eingeführt. Er blieb bestehen bis in den Anfang und zum Teil bis in die Mitte der 1840er Jahre, wo er aus dem Grunde von dem Lehrplan sämtlicher genannter Schulen beseitigt wurde, weil sich gezeigt hatte, daß er wissenschaftlich unhaltbar, praktisch für christliche Bildung und christliches Leben höchst nachteilig und überhaupt eine beständige Quelle vieler Unzuträglichkeiten und Beschwerden war. An seine Stelle trat dann wieder in allen Schulen konfessioneller Religionsunterricht, an dem die Schüler nach ihrer Religion teilnahmen. Den Charakter der Konfessionslosigkeit behielten die Schulen jedoch trotzdem bei, da der Unterricht in allen übrigen Lehrobjekten ein für sämtliche Schüler ohne Unterschied der Konfession gemeinschaftlicher blieb. Daß dieses System, für dessen Anwendung sich nur in außerordentlichen Fällen eine Rechtfertigung finden läßt, die Ursachen vieler Klagen blieb, liegt in der Natur derselben. Denn abgesehen davon, daß bei ihm eine principgemäße, einheitliche, darum auch erfolgreiche Erziehung infolge der Differenz der verschiedenen Glaubensbekenntnisse in den Ansichten über Kardinalfragen der Erziehung und namentlich über die Erziehungsmittel u. a. unmöglich ist oder, wenn sie dessen ungeachtet versucht wird, zu Verletzungen und Konflikten führen muß, bot auch vielfach der Unterricht selbst und insbesondere auch die Wahl der Lehrbücher in solchen Gegenständen, in denen die konfessionelle Anschauung mehr oder weniger berührt wird, Veranlassung zu wohlbegründeten Klagen über Beeinträchtigung. Eine der merkwürdigsten dieser Klagen aus der Mitte der 1850er Jahre in betreff eines in der Realschule einer gemischten Gemeinde eingeführten Geschichtshandbuchs fand erst nach wiederholten Reklamationen der Eltern und nach großen Anstrengungen der kirchlichen Oberbehörden Abhilfe nicht durch die Schulbehörden, sondern durch die oberste Verwaltungsbehörde, das Staatsministerium." Von besonderer Bedeutsamkeit ist die andere aus der Organisationsperiode von 1817 mitgeteilte Erfahrung S. 6 ff. „Ein weiterer Mißstand lag in der äußerst geringen Rücksicht, welche die Realschule nach ihrer Organisation der Pflege der religiösen Bildung und somit der Erziehung widmeten . . . Nirgends ist dieser Mißstand so grell hervorgetreten, wie bei ihnen. Sie waren von dem kirchlichen Leben noch schärfer getrennt, wie die übrigen Schulen; der Unterricht in der Religion, der notwendigen Grundlage für jede wahrhafte Erziehung, war von ihrem Unterrichtsplan ganz gestrichen; die Schüler wurden behufs ihrer religiösen Ausbildung angewiesen, gleich denen, die nicht mehr schulpflichtig waren, den sonntäglichen Katechisationen in der Kirche beizuwohnen und sich deshalb bei ihrer Aufnahme in der Christenlehrliste des Pfarrers ihrer Konfession, wenn sich ein solcher in dem Orte befand, eintragen zu lassen. An mehreren der im Edikte bezeichneten Realschulorten fanden sich aber nicht Geistliche beider christlichen Konfessionen. Die Konsequenz liegt vor Augen. An einzelnen Schulen wurde jenem Mißstand später einigermaßen abgeholfen, bei anderen blieb er bestehen. Bei solchen Verhältnissen war es für die oberen Knabenklassen der Elementarschulen, die in der Regel mit tüchtigen Lehrkräften besetzt waren, eine leichte Arbeit, den Realschulen eine wirksame Konkurrenz zu machen und den Eltern die Überzeugung zu verschaffen, daß ihre Söhne in der Elementarschule hinsichtlich der religiösen Ausbildung und der Erziehung mehr, als in den Realschulen gewinnen und auch in den wichtigsten Lehrgegenständen das profitieren könnten, was sie für das praktische Leben nötig hatten." Dem gegenüber spricht Firnhaber in dieser Encykl. Bd. I, 182 von günstigen Erfahrungen.

Nur also von einer Gemeinschaft der evangelischen und katholischen Konfession ist bei dem Simultangymnasium die Rede; die unbedingte Zulassung der Juden zu den Lehrerkollegien würde zum Begriff des konfessionslosen Gymnasiums führen. Wo, wie an einigen christlichen Simultangymnasien in Süddeutschland, z. B. am Lyceum in Mannheim und Heidelberg, jüdische Lehrer fungierten, hatten sie die Stellung von außerordentlichen Lehrern als Religionslehrer für die Schüler jüdischer Konfession, oder wie am Gymnasium zu Frankfurt a. M. als Lehrer des Hebräischen. Es ist endlich bei der Begriffsverwirrung, welche in der Gegenwart über den Begriff Konfession verbreitet ist, nicht überflüssig, daran zu erinnern, daß die dem Wesen der Simultangymnasien zu Grunde liegende Scheidung der Konfessionen sich nicht auf die reformierte und lutherische innerhalb der evangelischen Kirche bezieht; für derartige Verhältnisse hat es Beispiele gegeben, wie das Mariengymnasium in Posen ehemals auch in der Zusammensetzung des Lehrerkollegiums ein simultanes der Art war, daß die katholische, evangelisch-lutherische und evangelisch-reformierte Konfession daran Teil hatten (Wiese I, S. 210); auch sind an einzelnen Gymnasien Preußens einst Versuche gemacht worden, eine Trennung wenigstens des Religionsunterrichts für die Schüler lutherischen und reformierten Bekenntnisses durchzuführen, indessen sofort von den kirchlichen und den Unterrichtsbehörden unterdrückt worden (Rönne, Preußisches Unterrichtswesen II, S. 204, Anm.), und thatsächlich möchte nicht leicht ein Simultangymnasium in diesem Sinne bestehen.

Wir werfen nach dieser kurzen Übersicht über die thatsächlichen Verhältnisse einen raschen Blick auf die rechtliche und gesetzliche Seite der Sache. Hier haben für die Erörterung der Frage vornehmlich die preußischen Verhältnisse ein besonderes Interesse, wo in jüngster Zeit in dem Kampf, welcher auch hier um den konfessionslos simultanen Charakter der höheren Lehranstalten eröffnet ist, die gesetzliche Begründung der konfessionellen Schule hart angegriffen ist. Es genügen folgende Bemerkungen:

Der Gesetzesentwurf für das preußische Schulwesen vom Jahre 1817 (verfaßt vom Staatsrath Süvern im Ministerium von Altenstein), welcher die Basis des neueren Schulwesens in Preußen bildet, legt auch der höheren Schule einen christlich-konfessionellen Charakter bei, erklärt aber (§ 32) in einzelnen Fällen die Vereinigung höherer Schulen verschiedener Konfessionen besonderer Umstände halber für zulässig (Wiese, H. Schulw. II, S. 20). Ein Cirkular desselben Ministeriums, vom 27. April 1822, welches sich zugleich auf eine zustimmende Kabinetsordre des Königs vom 4. Oktober 1821 bezieht, spricht sich über (paritätisch- oder gemischt-) simultane Schulen als über eine an sich anormale, aber durch besondere Notstände entschuldigte Einrichtung ausführlich aus (abgedruckt Bd. VI, S. 335). Indessen wurde der Begriff einer höheren Simultanschule gesetzlich nicht fixiert und nur herkömmlich nach Analogie des 6. Landtagsabschiedes für die Provinz Preußen vom 28. Oktober 1838 unter demselben Ministerium von Altenstein dahin festgesetzt, daß als höhere Simultanschulen gesetzlich solche gelten, in welchen den verschiedenen Konfessionen rücksichtlich der zu erwählenden Lehrer gleiches Recht zusteht (Rönne, Preuß. Schulw. I, S. 659; Wiese, Gesetze und Verordn. I, S. 20). Auch unter den folgenden Ministerien ist der christlich-konfessionelle Charakter der höheren Schulen überall festgehalten worden (für das Ministerium Eichhorn vgl. das Restr. vom 8. Mai 1847 bei Rönne I, 485 und II, 70), nicht im Widerspruch mit der Verfassung vom 31. Januar 1850; denn wenn diese in Art. 24 sagt, „bei der Errichtung der öffentlichen Volksschulen sind die konfessionellen Verhältnisse möglichst zu berücksichtigen“ *), so ist daraus allerdings nicht zu schließen, daß eine gleiche Rücksicht auch für die höhere Schule gelten solle, aber ebensowenig das andere, daß eine gleiche Rücksicht für die höheren Schulen nicht gelten solle. Die preußische Verfassung also gebietet nicht, aber sie verbietet auch nicht den konfessionellen Charakter der höheren Schulen; wol aber

*) Die zweite Kammer wollte damals sogar statt möglichst setzen: grundsätzlich (s. Rönne I, S. 233).

sanktioniert sie die bis dahin gültigen Bestimmungen: denn nachdem sie Art. 26 Regelung des ganzen Unterrichtswesens durch ein besonderes Gesetz verheißen hat, heißt es Art. 112: bis zum Erlaß desselben bewendet es hinsichtlich des Schul- und Unterrichtswesens bei den jetzt geltenden gesetzlichen Bestimmungen (vgl. Scheibert a. a. O. S. 6). Wir geben noch aus der neueren Zeit den preußischen Ministerialerlaß vom 15. März 1870 (Zentralblatt von Stiehl 1870, S. 201): Der Begriff einer Simultanschule ist bisher gesetzlich nicht fixiert worden. Im allgemeinen wird darunter eine Schule verstanden, in deren Lehrerkollegium grundsätzlich sowol katholische, wie evangelische Lehrer eintreten können. Dabei die Parität beider Konfessionen, was die k. Regierung für erforderlich hält, dergestalt zu wahren, daß immer ebenso viele evangelische, wie katholische Lehrer bei der Anstalt vorhanden seien und das Direktorat zwischen beiden Konfessionen alterniere, kann als notwendig nicht angesehen werden, und hat sich, wo der Versuch gemacht worden ist, demgemäß zu verfahren, nicht bewährt. Dem Wohl der Anstalt zuträglicher ist es vielmehr, bei der Wahl der Lehrer, ohne eine der beiden Konfessionen auszuschließen, lediglich das vorliegende Bedürfnis maßgebend sein zu lassen, also den katholischen Lehrer zu wählen, wenn er sich für die zu besetzende Stelle mehr eignet, als der etwa mit ihm zur Wahl stehende evangelische, auch wenn dadurch die Zahl der katholischen Lehrer der Anstalt größer werden sollte, als die der evangelischen. Bei einer andern Gelegenheit kann das umgekehrte Verhältnis eintreten u. s. f. Der von dem Ministerium von Mühler eingebrachte Entwurf eines Unterrichtsgesetzes (1869) hält den christlich-konfessionellen Charakter der niedern Schule (öffentliche Volks- und Bürgerschule) in jedem Punkte fest (§ 21 ff.), derart, daß in der Konfessionsschule alle Lehrer der Konfession der Schule angehören müßten, in den Simultanschulen aber an den verschiedenen Klassen Lehrer aus beiden Konfessionen unter billiger Berücksichtigung der Verhältniszahl der von beiden Seiten die Schule wirklich besuchenden Kinder angestellt werden sollen (§ 24). Es wird demnach der Begriff der Simultanschule im Sinne derjenigen gefaßt, welche wir oben gemischt-simultan genannt haben. — In den die höheren Schulen betreffenden Bestimmungen des Entwurfs wird der Ausdruck Simultanschule gar nicht gebraucht: es wird der Charakter christlicher Erziehungs- und Bildungsanstalten für die öffentlichen höheren Schulen festgehalten (§ 105), im übrigen den höheren jüdischen Schulen, wofern ihr Bestand genügend gesichert ist, die Anerkennung als öffentlicher Schulen zugesichert und in Bezug auf das simultane Verhältnis nur bestimmt, daß „Lehrer, welche nicht einer der anerkannten christlichen Religionsparteien angehören, nur für solche Unterrichtsgegenstände zugelassen werden können, auf deren Behandlung das religiöse Bekenntnis nicht einen maßgebenden Einfluß hat" (!) (§ 105), d. h. es wird damit der Zeitströmung eine — unserer Ansicht nach — sehr bedenkliche Konzession gemacht, wol um radikaleren Beschlüssen vorzubeugen. Es liegt auf der Hand, daß durch eine derartige Konzession der christliche Charakter einer Anstalt im Princip wesentlich alteriert und von dem Notstande paritätisch- oder gemischt-simultaner Anstalten eine Wendung zu den gefährlichen Zuständen konfessionslos-simultaner Schulen gemacht wird. Der Entwurf ist inzwischen beiseite gelegt, ebenso ein aus dem Ministerium Falk herrührender; doch wird der Kampf um das Princip der Konfessionslosigkeit höherer Schulen, wenn er auch etwas zu ruhen scheint, keinesfalls als beendet angesehen werden dürfen.*)

*) Über die ganze Entwickelung dieser Frage in Preußen vgl. Wiese, H. Schulen II, S. 19; daselbst auch eine bündige Widerlegung des von R. Gneist vom einseitig juristischen Standpunkt aus gemachten Versuchs, die Unzulässigkeit der konfessionellen Schule aus dem Allgem. preußischen Landrecht nachzuweisen. S. Dr. R. Gneist, die konfessionelle Schule. Ihre Unzulässigkeit nach preußischen Landesgesetzen. Berlin 1869. Die Schrift von Gneist hat seitdem auch eine streng juristische Widerlegung erfahren durch die scharfsinnige und gehaltvolle Schrift von Bierling, die konfessionelle Schule in Preußen und ihr Recht, Gotha 1885. Vgl. außerdem Bd. VI, S. 224.

Gehen wir nunmehr an die allgemeine Erörterung der Sache, so leuchtet ein, daß die ganze Frage sich auf das engste mit der andern berührt, ob der konfessionslose oder der konfessionelle Charakter der höheren Schule das ihrem Wesen und ihrer Aufgabe Entsprechende sei. Wer sich für die Konfessionslosigkeit der höheren Schule entscheidet, der wird in den Simultangymnasien nichts besonderes Anormales erkennen; wer der Überzeugung ist, daß auch der höheren Schule nicht ohne großen Schaden der konfessionelle Charakter genommen werden könne, wird in den Simultangymnasien nur durch besondere Notstände hervorgerufene und gerechtfertigte Erscheinungen sehen, bei welchen es darauf ankomme, die mit ihnen verbundenen Übelstände möglichst zu verringern.

Daß diese Encyklopädie den letzteren Standpunkt einnimmt, geht aus den bisher erschienenen Arbeiten zur Genüge hervor, und so könnten wir uns zur Erledigung dieser Vorfrage darauf beschränken, unsere vollste Zustimmung zu dem auszusprechen, was bereits früher in diesem Werke in anderem Zusammenhang über die Sache gesagt ist, vor allem in den Art. Konfessionsschulen Bd. I, S. 991 ff., Gymnasiallehrer III, S. 92 ff., Gymnasium III, S. 124 ff., Gymnasium, sein Verhältnis zum Christentum III, S. 128 ff., Religionsunterricht Bd. VII, S. 40 ff., 60 ff., Schule, ihr Verhältnis zu Staat, Kirche u. s. w. Bd. VII², S. 330 ff. u. a. a. O. — Indessen wollen wir bei der besondern Bedeutung der ganzen Frage für die Gegenwart nicht unterlassen, auf einige der hervorragendsten Schriften zu verweisen, in welchen die Notwendigkeit des konfessionellen Charakters auch für die höhern Schulen und speziell für die Gymnasien erwiesen wird; und da eine Zusammenstellung charakteristischer dicta probantia anerkannter Autoritäten bedeutsamer und fruchtbarer sein dürfte, als die erneute Bestätigung ihrer Grundanschauungen durch einen einzelnen, so wollen wir der Aufzählung der Litteratur einige solcher bezeichnenden Äußerungen folgen lassen. Für den konfessionellen Charakter der Gymnasien kämpfen: C. D. Klopsch, Gymnasium und Kirche, Berlin 1842, W. Pfitzner, Das christliche Gymnasium, Parchim 1863, J. Tauscher, Das konfessionslose Gymnasium; Stargard, Gymn.-Progr. 1869, F. Seulen, Die konfessionslose Schule, Aachen. Progr. der höheren Stiftsſch. — Dahin sind auch zu rechnen: von Vilmars Schulreden über die Fragen der Zeit 1852 (64), die erste über das Verhältnis der Gymnasialstudien zum christlichen Glauben und zur christlichen Kirche, und die siebente: von der Pflege des kirchlichen Bewußtseins in den Gelehrtenschulen; die Schulreden K. G. Heilands (die Aufgabe des evangelischen Gymnasiums nach ihren wesentlichsten Seiten dargestellt), besonders auch die letzte zur Einweihung des städtischen Gymnasiums in Halle gehaltene (abgedruckt im ersten Programm desselben 1869), vor allem aber die schon mehrfach citierte Schrift von C. G. Scheibert, Die Konfessionalität der h. Schulen, ein Beitrag zur Schulpädagogik, Stettin 1869, die gründlichste und erschöpfendste Darlegung der ganzen Sache, welche vom Standpunkt der Psychologie und Pädagogik aus mit Waffen, die zum Teil den Schriften der Gegner entlehnt sind, in objektivster Weise die Stellung des religiösen Elements in der Erziehung und damit der Konfession in der Schule nachweist. Vgl. auch von demselben Verfasser: Die Religions- und konfessionslose und die paritätische oder Simultanschule, Frankfurt a. M. 1877; Die konfessionelle Volksschule und die gegen sie erhobenen Vorwürfe, ebendas. 1877. Ein außerordentlich reichhaltiges Material zur Beurteilung der Frage enthalten die Schriften von J. Bona Meyer, Grundzüge der Schulreform unserer Zeit, Hamburg 1861 und mehr noch die andere: Religionsbekenntnis und Schule, eine geschichtliche Darstellung und Kritik, Berlin 1863 (dazu die verständnisvolle, bedingt anerkennende Rezension von H. Bucher im Pädag. Archiv 1863, S. 512—526). Von zerstreuten Behandlungen dieser Frage zeichnen wir an: Oskar Altenburg, Pädagog. Gänge I, Schweidnitz 1869, Gymn.-Progr. S. 8 ff., P. J. Seul, Progr. der rheinischen Ritterakad. 1843, S. 23 ff., A. Bucher, Über die Konfessionalität unserer höheren Schulen, im Pädagog. Archiv 1863, S. 331 ff., wo sehr gut der durchgreifende Unterschied innerhalb der katholischen und protestantischen

Lebensanschauung erörtert wird, und in demselben Archiv 1860, S. 557—97 ein Aufsatz, welcher treffend alles wesentliche zusammenfaßt, was gegen die Zulassung der Juden zum Lehramt an höheren Schulen gesagt werden kann. Vgl. außerdem Raumer, Gesch. der Pädagogik, 3. Ausg., Tl. IV, S. 372 ff., Wiese in den protestantischen Monatsblättern 1851 S. 146 ff. und 1853 S. 294 ff., dieselbe Zeitschrift 1869 (Augustheft), Mützell, Zeitschrift für Gymnasialwesen IV, S. 424, VI, S. 316, Palmer, Evangel. Pädagogik, S. 398 ff., Fr. Lübker, Grundzüge der Erziehung und Bildung, S. 94 ff., 240 ff., K. G. Heiland, Zur Frage über die Reform der Gymnasien 1850, S. 102 ff., C. L. Roth, Gymnasialpädagogik, S. 71 ff., 82 ff., P. Majunke, Die konfessionslose Volksschule, Köln 1869, eine Broschüre, welche auch auf die höhere Schule Bezug nimmt; vgl. desselben Broschüre: „Konfessionell oder Konfessionslos?" Breslau 1869, und: Die Weisheit der Braminen in der konfessionslosen Schule, Breslau 1869. Alex. Padberg, Die Volksschule im Verhältnis zu Kirche und Staat gegenüber der preußischen Verfassung, Paderborn 1869. Lehmann, Die konfessionslose Schule, Progr. d. Gymn. zu Zittau 1870 (giebt eine Übersicht über die historische Entwickelung der ganzen Frage in den einzelnen Ländern und erörtert die mit der konfessionslosen Schule gegebenen Gefahren). F. E. vom Berg, Suum cuique, ein Wort für die konfessionelle Volksschule, Langenberg 1877. F. E. Zillessen, Die Bedeutung der Konfessionsschule für das Volksleben, Stuttgart 1877; Derselbe, Die Volksschule und der Staat, Frankfurt a. M. 1878 und dessen Monatliche Mitteilungen des Vereins zur Erhaltung der evangelischen Volksschule (8 Jahrgänge). Heiber, Die konfessionslose Volksschule, Halle 1874. W. Schrader, Der evangelische Charakter unsrer Volksschule, Halle 1886. Wilh. Müller, Die Schule und der Religionsunterricht (Berlin 1870, Protestantische Vorträge, Heft 1), eine an Widersprüchen, Unklarheiten und Halbheiten reiche Broschüre, welche sich auf die Seite der konfessionslosen Schule stellt, im übrigen aber sich für Beibehaltung des konfessionell zu erteilenden Religionsunterrichts ausspricht. — Und nun einige Zeugnisse: „Alle Erziehung muß als eine geistliche gefaßt werden, oder sie ist sonst gar keine." (Lübker, a. a. O. S. 101.) — „Das geistige Leben der Menschheit oder eines Volkes bildet eine Einheit dem materiellen Leben gegenüber; die Vernachlässigung irgend einer Seite des geistigen Lebens rächt sich an dem Ganzen und am meisten sicherlich die Vernachlässigung derjenigen Seite, welche die Geister der Menschen am tiefsten und in der weitesten Ausdehnung erfaßt und bewegt. Kein Pädagoge, welcher das Gymnasium als eine Bildungsanstalt ansieht, kann das religiöse Element ausschließen. Wenn man es aber zuläßt, so muß man widerum zugestehen, daß es nicht eine mehr oder weniger geschätzte Zuthat ist, sondern daß es die Bildung der Schüler gerade in ihrer tiefsten Wurzel erfaßt, sodaß ihm auch bei einer noch so geringen Ausdehnung seiner unterrichtlichen Seite eine durch kein äußeres Maß zu bestimmende intensive Bedeutung gegeben werden muß" (Lattmann, Über die Frage der Konzentration in den allgemeinen Schulen, namentlich im Gymnasium, Göttingen 1860, S. 283). „Es ist immer ein Mangel, wenn das scharfe Gepräge der Konfession bei einem Zögling ohne Not verwischt wird und es bleibt das auch dann ein Mangel, wenn Schüler verschiedener Konfessionen, die noch nicht durch einen vermittelnden Gedankenkreis sich einander genähert haben, bei demselben Unterricht zusammentreffen.... Konfessionslose Schüler oder Schulen, in denen die Unterschiede der Nationalität verschwinden, können durchaus nicht das Ziel der Erziehung sein, welche allen Schattierungen der Individualität möglichst vollkommen zu entsprechen und den Zögling auch im Einklang mit seiner Familie zu erhalten sucht. Ja Schulen, welche die reine Menschheit darstellen, den reinen Menschen bilden, kann es in Wirklichkeit gar nicht geben, weil die reine Menschennatur ein Abstraktum ist. Der wirkliche Zögling ist immer durch seine Nationalität, durch geschichtliche und Zeiteinflüsse, durch seinen Stand und seine Umgebung bestimmt, und wie alle Erziehung diesen besondern Verhältnissen, in denen ihr der Zögling gegeben ist, Rechnung tragen muß, so hat darnach auch die Schulerziehung das pädagogische Ideal

trotz des Ewigen und allgemein menschlich Gültigen, was darin enthalten ist, zu gestalten" (T. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, S. 463 und 476). Der Volksschule Seele bleibt der religiöse Unterricht; zur Bewähr, daß sie wie Kirche und Staat alle Stände und Bildungsinteressen noch ungeschieden in ihrem Schoße trägt, und diese an ihrer Arbeit sich gleichmäßig beteiligen sollen. Darf dies anders werden mit dem Übertritt in die höheren Schulen? Soll dies anders werden der Geisteswirkung und der Wertung nach, die dieses wichtigste aller Bildungsmittel der Menschheit fordert? Muß dies anders sich gestalten, weil der Religionsstunden auf diesen Bildungsstufen gezwungenermaßen weniger werden? Darf gerade auf den Altersstufen, wo die Versuchungen und Konflikte des Lebens den religiösen Beistand nur um so nötiger machen, der Einfluß des Religiösen selbst verkürzt werden? (G. v. Zezschwitz, Lehrbuch der Pädagogik, S. 288.) — Selbst J. Bona Meyer, dem wir sonst durchaus nicht überall in seinen — uns zu wenig positiven — Deduktionen beizupflichten vermögen, kommt doch zu dem Satz: „Es ist unrichtig, wenn der Staat konfessionslose Schulen, oder den allgemeinen Religionsunterricht zum allgemeinen Gesetz aller öffentlichen Schulen erhebt und allen strengeren religiösen Bedürfnissen einfach überläßt, für sich selber zu sorgen" (Religionsbek. u. Sch. S. 302). Am bündigsten faßt alles, was gegen die Konfessionslosigkeit der höheren Schulen gesagt werden kann, zusammen Wiese (H. Schulw. II, S. 26 ff.) in der folgenden meisterhaften Argumentation, welche wir uns bei der Bedeutung der ganzen Frage nicht versagen können, vollständig hier mitzuteilen. „Von einem lediglich juristischen Standpunkt aus kann man der Schule und ihren Lebensbedingungen nicht gerecht werden. Zweck der Schule ist Erziehung; das hauptsächlichste Mittel der Unterricht. Um ihres wesentlichen Zweckes willen sind ihre Einrichtungen nach pädagogischen Principien getroffen. Der Unterricht muß wissenschaftlich sein; aber die Schule lehrt nicht die Wissenschaft, denn sie ist noch nicht die Universität. Die beiden Seiten der Thätigkeit der Schule, die wissenschaftliche und die sittliche, sind dem pädagogischen Zwecke gemäß zu einer organischen Einheit verbunden. Diese Verbindung ist erkennbar sowol in den Gegenständen des Unterrichts, wie in den lehrenden Personen. Zu den die Einheit herstellenden und zusammenhaltenden Kräften gehört das religiöse Element. Die Unterrichtsgegenstände wirken alle ineinander und man kann diesen Zusammenhang nicht auflösen, also auch nicht alle religiöse Unterweisung und Anregung lediglich auf die Religionsstunden beschränken, ohne die innere Einheit des Lehrplanes zu zerstören. Der Mittelpunkt des Gymnasialunterrichts ist die Beschäftigung mit den alten Sprachen und Litteraturen und hat sich als unvergleichliches Bildungsmittel bewährt: aber der Fortschritt der Weltgeschichte zum Christentum hat der Welt- und Lebensanschauung eine andere Basis gegeben. Ein verständiger Lehrer wird den Eindruck, den im Unterricht die Sache selbst machen soll, nicht durch unzeitige Reflexionen abschwächen wollen; nichtsdestoweniger bleibt das Christentum die Basis der ganzen Schulthätigkeit. Bei konsequenter Durchführung des Princips der Konfessionslosigkeit würde der Lehrer jedoch genötigt sein, was er jetzt nicht ist, jeden Ausdruck religiöser Überzeugung, zu dem er sich als Pädagog bei der Lektüre oder bei der Behandlung der Geschichte, der Litteratur u. s. w. veranlaßt finden kann, zu unterdrücken. Die Beschäftigung mit dem Altertum würde dadurch ihres an sich durch die Kulturentwickelung gegebenen und für die pädagogische Aufgabe der Schule heilsamen Gegengewichts entbehren: es tritt, falls es ausführbar, statt der Verbindung das Nebeneinander von sich innerlich fremden Fachgegenständen ein. Es würde zwar nach wie vor gestattet sein, den Ertrag des geographischen Unterrichts bei der Geschichte, des sprachlichen bei allen übrigen Lehrgegenständen zu benutzen; nur der Religionsunterricht würde von solcher Wechselwirkung ausgeschlossen sein. Ebenso in den Personen, welche, wenn das einigende Band der Religion wegfällt, diejenige principielle Übereinstimmung unter sich nicht mehr haben können, welche von der Disziplin und Erziehung der Schule vorausgesetzt wird. Es würde weiter folgen, daß der Religionsunterricht nicht wol noch von ordentlichen Lehrern, wie es jetzt

meistenteils bei den evangelischen Anstalten geschieht, erteilt werden könnte, sondern Ortsgeistlichen, die mit der Schule übrigens nicht in Verbindung stehen, übertragen werden müßte, weil bei den ordentlichen Lehrern, je wirksamer sie als Religionslehrer wären, die Gefahr desto näher läge, daß sie bei ihrem sonstigen Unterricht das in der Konfessionslosigkeit liegende Gebot verletzten. — Die konfessionslose Schule wäre, wenn alle Konsequenzen dieser Eigenschaft in dem angegebenen Sinne durchgeführt werden, damit zugleich charakterlos geworden, und einer tiefer gehenden sittlichen Einwirkung auf die Jugend nicht mehr fähig. — Daß in vielen Fällen die Wirklichkeit der Schule der angedeuteten Idee innerer Einheit und der Wirksamkeit aus einem Geiste sehr wenig entspricht, nimmt der Idee selbst nichts von ihrer Wahrheit und innern Notwendigkeit. Sie ist das ungeschriebene Lebensgesetz der Schule, was nicht umgestoßen werden kann ohne einen Bruch mit der ganzen Vergangenheit der deutschen Schule, der die Nation eines ihrer größten Güter berauben würde." *)

*) Aus dem Referat von Burk über das Thema: Kann und darf die Schule als solche auf den Religionsunterricht und die religiöse Erziehung der ihr anvertrauten Jugend verzichten? — welches in den Verhandlungen des 15. deutschen evang. Kirchentags (Stuttgart 1869 bei Steinkopf) S. 44—80 abgedruckt ist und zu dem Besten gehört, was über diese Frage geschrieben worden ist, erlaube ich mir noch eine kleine Ährenlese anzuschließen. Ich versage mir ungern, weitere Auszüge daraus zu geben; nur einige von den vielen darin zusammengestellten Kernsprüchen bedeutender Männer mögen hier noch ein bescheidenes Plätzchen finden. Denen, welche gegen einen die Kinder „verhimmelnden" Unterricht Ausfälle machen, sagt Burk, könnte man das trockene Wort eines großen Staatsmannes entgegenhalten: „Ich kann nicht begreifen, wie der Umstand, daß einer nicht an Gott glaubt, seine Tüchtigkeit in Bebauung des Erdbodens irgendwie vermehren soll". — „Je höher die Jahrhunderte, sagt Göthe, an Bildung steigen, desto mehr wird die Bibel zum Teil als Fundament, zum Teil als Werkzeug der Erziehung freilich nicht von naseweisen, sondern von wahrhaft weisen Menschen genützt werden." — Gegen die Verfassungskunde in den Schulen sagt Riehl: „Ein einziger Bibelspruch, in treuem Herzen bewahrt, kann Frucht tragen fürs Leben. Allein was thut man mit einem Satz aus der Verfassung? Darum läßt man die Kinder den religiösen Katechismus lernen, um sie von vornherein zu bewahren vor unreifem Räsonnieren über ihre Religion. Würde man ihnen einen politischen Katechismus einprägen, so wäre das nur eine Anleitung zu unreifem Räsonnieren" — Friedrich Wilhelm III. in seinen Selbstbekenntnissen: „Alles, was den Dünkel nährt, macht den Menschen schlecht, nur was ihn demütigt — und das thut allein die christliche Religion — bessert ihn". Andererseits ist es auch wider das Christentum, was den Menschen auf die rechte Weise erhebt nach Pascals Wort: Il est dangereux, de trop faire voir à l'homme, combien il est égal aux bêtes, sans lui montrer sa *grandeur*. — „Die Religion, sagt Burk, ist der innerste Herzpunkt aller Bildung. Zeige uns den Vater", diese Philippusbitte spricht aus jedem Kindesauge, das zum Lehrer aufschaut; „ich muß sein in dem, das meines Vaters ist", dieses Bedürfnis, welches das heilige Jesuskind mit klarem Wort ausgesprochen hat, schlummert, unbewußt freilich und durch die Sünde verdeckt, in jedem Kindesherzen". — „Die Religion, sagt Guizot, ist nicht wie die Rechenkunst und dergleichen ein Gegenstand, den man so beiläufig und zu einer beliebigen Stunde behandelt. Das, worauf es ankommt, ist, daß die ganze Atmosphäre der Schule sittlich und religiös sei." — Nicht durch das vergebliche Streben, jedem im Volke von allem Wissen, das sich auf höheren Bildungslinien findet, wenigstens die Umrisse beizubringen, werden die Stände einander innerlich näher gerückt, sondern nur dadurch, daß auch die vielseitigere Bildung der höheren Stände dasjenige, was die Grundlage unserer Volksbildung ausmacht, als ihren innersten Kern bewahrt. — Nicht die Bekenntnislosigkeit macht den Menschen tolerant, vielmehr pflegt erfahrungsgemäß der vom Bekenntnis Abgefallene gegen den Treugebliebenen am gereiztesten zu sein. „Gleichmäßige Verachtung aller Bekenntnisse, sagt Edmund Burke, ist etwas anderes, als unparteiische Freundlichkeit". — Es ist eine fast bezaubernde Macht, welche jede Bestrebung, die sich auch nur mit dem Namen des Liberalismus zu schmücken versteht, über die Gemüter unserer Zeitgenossen ausübt. Die Forderung der Entfernung des Religionsunterrichts aus der Schule wird nun aber im Namen der Gewissensfreiheit ausgesprochen und es genügt, ihr ganze Scharen von Anhängern zu verschaffen unter denen, welche entweder keine Geschichte gelernt, oder aus der Geschichte nichts gelernt haben. Hätten sie das, so wüßten sie, wie die ganze Geschichte den Ausspruch Tocquevilles bestätigt: „Ein Volk, welches frei sein will, muß glauben, und ein Volk, welches nicht glauben will, muß dienen. Die Despotie kann des Glaubens entbehren, aber nicht die Freiheit". Schmid.

Wir fügen den angeführten Zeugnissen noch folgende Bemerkungen hinzu: Jede ernstere und tiefere pädagogische Auffassung, welche den Unterricht nicht nur als Mittel zu einer Ansammlung und Aneignung von Wissen und Kenntnissen ansieht, sondern als einen erziehenden behandelt wissen will, das Ziel der Bildungsarbeit in die Bildung, vor allem auch des sittlichen Willens und des Charakters setzt, deshalb unter den zu bildenden Interessen das religiöse in den Mittelpunkt stellt, endlich sich bewußt ist, daß die Schule die Erziehungs- und Bildungsarbeit nicht allein treiben kann, sondern daß sie für ihre Arbeit die gerade fruchtbarsten Gehilfen in den Mächten hat, oder doch haben kann, welche in Familie, Volkstum und Geschichte (bei uns Deutschen eines christlichen Volkes)*) liegen, — muß zu der Forderung konfessioneller Schulen sowol niedrer wie höherer kommen, und in simultanen oder paritätischen nur äußerst unvollkommne und mangelhafte, durch Notstände veranlaßte Veranstaltungen sehen.**) Sodann: Religionslose oder konfessionslose Schulen, auch höhere, können nur denjenigen ungefährlich erscheinen, welche selbst religionslos oder konfessionslos sind (vgl. J. Bona Meyer, Religionsbek. und Sch., S. 293). Alle wahrhaft religiös ergriffenen sind, auch bei sonstigen Schattierungen der Glaubensansichten innerhalb einer Konfession, entschiedene Anhänger einer besondern Form der Religion, d. h. einer Konfession, sie müßten sich denn vom realen Boden aller historischen Entwickelung, welche die tiefste und fruchtbarste Gestaltung alles religiösen Lebens immer nur in der Form der Konfession zeigt, ablösen wollen. Die aufrichtigen Bekenner des Judentums, wie des Christentums und hier widerum des Protestantismus, wie des Katholizismus sind einig in der entschiedenen Verwerfung der konfessionslosen Schule und einig auch darin, simultane Anstalten nur als ein unter Umständen nicht wol zu vermeidendes Übel gelten zu lassen. Solange nun der Staat das religiöse Leben noch als einen irgend bedeutsamen Faktor in der Entwickelung einer Nation anerkennt, kann er für die öffentliche Jugenderziehung nicht die Forderung des Indifferentismus zum Maßstab nehmen, sondern die Forderung der Gläubigen derjenigen Konfessionen, welche in ihm vereinigt sind. Vernachlässigung des religiösen, in der Konfession allein wahr und ganz zur Erscheinung kommenden Faktors in der Nationalerziehung, heißt Schädigung der Nation selbst an ihrem innersten Mark.

Die geschichtliche Bedeutung des religiösen Elements in dem Entwickelungs- und Bildungsgang der deutschen Nation, die historische Entwickelung unseres Schulwesens aus und mit der Kirche, die pädagogische Entwickelung (wie selbst J. Bona Meyer zugesteht, Religionsbek. u. Sch. S. 295), wie die Geschichte der Pädagogik verlangen in gleicher Weise eine konfessionelle Gestaltung des Schulwesens. Die wahre dauernde signatura der Gegenwart endlich ist für den Tieferblickenden nicht in der auf der Oberfläche in erschreckender Breite zu Tage liegenden Skepsis und Negation zu suchen, welche doch mehr die lärmende Masse erfaßt hat, als die gediegenen, innerlich durchgebildeten und gereiften Persönlichkeiten, sondern in der unverkennbaren Erneuerung eines widererwachenden, lebendigen, fruchtbaren und nunmehr auch unverlierbaren, religiösen, kirchlichen und mithin auch konfessionellen Lebens; ihm keine Rechnung tragen wollen in der Nationalerziehung

*) Aus diesen Gründen hat die konfessionelle Schule in den Freunden der Herbartischen Pädagogik ihre entschiedensten Anhänger. Vgl. vor allem den Aufsatz von E. Thrändorf, Paritätische oder konfessionelle Schule (gegen die Schrift von Dr. G. Fröhlich, Die Simultan-Schule ꝛc. gerichtet) in den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik Bd. IX, S. 241 ff., ein sehr gehaltreicher Aufsatz, der an Deutlichkeit und Entschiedenheit nichts zu wünschen übrig läßt und mit dem Hinweis auf das Schriftwort Offenb. III, 15, ff. schließt. Vgl. auch Ziller-Just Allgem. Pädagogik § 5 (Die religiöse Seite der Erziehung), und § 20 (Bildung des sittlich-religiösen Willens).

**) Vgl. die schönen Schlußworte von J. v. Zezschwitz, Lehrbuch der Pädagogik, Leipzig 1882, S. 291: „Im deutschen Volke ein Pädagog und dabei kein begeisterter Missionar des Christentums und einer christlichen Bildung sein — heißt der ganzen Geschichte der Pädagogik ins Angesicht schlagen."

heißt um des falschen und modernen Zeitgeistes willen sich an dem tieferen Geist der Zeit versündigen, dessen stilles Wehen lauter und wahrer zeugt, als das Brausen des Weltlärmens. — Es ist nicht zu zweifeln, daß einer vom Staate ausgehenden auf konfessionslose Schulen gerichteten Vergewaltigung gegenüber sich auch bei uns die Macht des christlichen Gewissens bezeugen würde, wie in den Niederlanden, wo der antichristliche Charakter der öffentlichen Schule durch Groen van Prinsterers fromme Thatkraft einen Verein für „christlich-nationalen Schulunterricht" hervorrief, welcher sich rasch über das ganze Land ausgebreitet hat, überall konfessionelle Privatschulen gründet und durch seine durchaus loyale Agitation die Regierung über kurz oder lang nötigen dürfte, ihr System zu modifizieren.*) Daß aber in dem einzigen deutschen Staat, welcher den Ruhm genoß, die Konfessionslosigkeit der Schulen zum Inhalt eines Schulgesetzes gemacht zu haben, in Nassau, selbst die kurze Periode seiner Dauer schon ähnliche Erscheinungen einer Sezession hervorgerufen hat, bezeugt Bellinger in dem schon erwähnten Programm des Realgymnasiums zu Wiesbaden 1869, S. 6. Endlich genügte allein schon die Besorgnis, die stürmischen Bewegungen des Jahres 1848 möchten die öffentlichen Schulen zu religionslosen machen, die Agitation zur Gründung vom Staat unabhängiger, christlicher Gymnasien hervorzurufen, welche zur Gründung des Gymnasiums in Gütersloh führte (s. Wiese, H. Schulw. I, S. 293; vgl. auch Bona Meyer, Schulref., S. 95).

Endlich kann eine konfessionslose Anstalt, an welcher durch Zulassung von Lehrern aller Konfessionen die Teilung der Erziehungsarbeit unter Männern von entgegengesetzter Lebens- und Weltanschauung grundsätzlich gut geheißen wird, unmöglich die höchste und doch unerläßliche der ihr gestellten Aufgaben erfüllen, einen einheitlichen, von höchster nationaler und religiöser Weihe durchdrungenen und getragenen Organismus darzustellen, das Bild einer in ihren Zielen nach dem Höchsten ringenden, von einheitlicher Lebens- und Weltanschauung erfüllten Persönlichkeit (s. Bd. VIII, S. 15 ff.). Denn wenn allerdings zugestanden werden muß, daß bei der gegenwärtigen Verbreitung des Indifferentismus, der Skepsis und der Negation auch innerhalb eines dem Namen nach konfessionell geeinigten Lehrerkollegiums diametrale Gegensätze religiöser Lebens- und Weltanschauung vorhanden sein können und in der Regel sogar vorhanden sind, so ist dadurch noch nicht gerechtfertigt, wenn man unternimmt, einen beklagenswerten Notstand principiell als das Ideale hinzustellen und gesetzlich zu sanktionieren.

Die zuletzt hingestellte Forderung einer vom einheitlichen Geiste getragenen einheitlichen Erziehungsarbeit kann aber auch von einer christlichen (protestantisch-katholischen) Simultananstalt nicht erfüllt werden. Bei allem Bewußtsein von der Katholizität jener allgemeinen, unsichtbaren christlichen Kirche, welche die verschiedenen Konfessionen schon jetzt verbindet, und selbst wenn beide Konfessionen sich aufrichtig in der Hoffnung begegnen sollten, es werde jene Einheit dereinst auch sichtbar verwirklicht werden, — für jetzt ist zwischen beiden eine Kluft befestigt, welche nicht auf die Tiefe des religiösen Lebens beschränkt bleibt, sondern — das mächtigste Zeugnis von dem alles durchwirkenden Einfluß der religiösen Anschauung, d. h. der Konfession — in dem ganzen geistigen Leben, dem ganzen Bildungs- und Kulturzustand deutlich warnehmbar ist, ein Gegensatz, welcher nur von dem Indifferenten nicht, von denen aber am tiefsten empfunden wird, die es mit ihrem Glauben am ernstesten nehmen; und nur mit solchen kann der Nation gedient sein.

Da nun die Schule dem nachwachsenden Geschlecht die unverlierbaren, mit dem Wesen des Volkes verwachsenen Güter, wie der Sprache und Sitte, so vor allem auch des durch seinen inneren und äußeren Entwickelungsgang gereiften Glaubens zu überliefern hat, da ihre Thätigkeit weit mehr nach rückwärts, als nach vorwärts gewandt

*) Vgl. J. W. S. Schwarz, Die religionslose Schule der Niederlande und ihre Früchte. Berlin 1868. S. 61 ff. Die Einkünfte des Vereins hatten in der Zeit eines siebenjährigen Bestehens die Summe von 157,861 fl. erreicht; vgl. auch J. Bona Meyer Schulref. S. 24.

sein muß, da das Bewahren, Hüten, Erhalten ihre Aufgabe ist, nicht aber das ihr Beruf, ein Ideal künftiger Bildung experimentierend und vorarbeitend der Jugend einzupflanzen (vgl. Bd. VIII, S. 13), — so wird auch jener historisch gewordene konfessionelle Unterschied innerhalb der ganzen geistigen Bildung notwendig in der erziehenden Arbeit der Schule zum Ausdruck kommen müssen. „Nicht darum handelt es sich für die Protestanten oder andererseits für die Katholiken, daß eine gewisse Anzahl so oder so gefaßter Glaubenssätze der wissenschaftlich zu bildenden Jugend beigebracht werden, sondern darum auch, daß sie nicht gehindert werde, hier den protestantischen, dort den katholischen Geist in sich aufzunehmen, daß kein nutzloser Zwiespalt erzeugt werde zwischen der naturgemäßen, durch die Familie bestimmten Entwickelung und ihrer Schulbildung" (s. H. Bucher, im Pädag. Archiv 1863, S. 324 ff., wo die Tragweite dieser Differenz und ihre Bedeutung für die Entscheidung der vorliegenden Frage treffend auseinandergesetzt wird). Aus dem Gesagten ergiebt sich aber weiter auch von selbst, daß die Ansicht derer nicht irgend maßgebend sein darf, welche meinen, jener konfessionelle Unterschied sei eine Einseitigkeit, welche überwunden und gerade durch die Schule überwunden werden müsse. Mit Recht hebt H. Bucher (S. 325) hervor, daß die Verteidiger jener Ansicht, welche sich zutrauen, den gewaltigen Geisteskampf, in dem wir noch immer stehen, wie irgend eine weit hinter uns liegende Periode beurteilen und von jedem Einfluß derselben sich freihalten zu können, sich in einer Selbsttäuschung befinden, wofern sie nicht etwa das Christentum selbst als eine abgelebte Weltordnung betrachten. In diesem Falle aber sind sie Anhänger der früher berührten Humanitätsreligion. Oder sie stehen innerlich auf protestantischem Boden und meinen, ihre allgemeine Überzeugung zum Heile der Menschheit so viel als möglich auch den Katholiken mitteilen zu müssen. Solchen Ansichten zur Herrschaft im Schulwesen verhelfen zu wollen, wäre die schneidendste Intoleranz, ein geistiger Despotismus, welcher dem religiösen Liberalismus am übelsten stehen würde.

Damit ist aber zugleich ein Urteil über diejenigen gefällt, welche die konfessionelle Schule verwerfen, weil diese die Intoleranz nähre und befördere und „das religiöse Gezänk in Permanenz erkläre", die Simultanschulen aber und mehr noch die konfessionslosen preisen als Pflegestätten der Toleranz. „Wahre Toleranz aber," bemerkt treffend P. J. Seul (Progr. Bedburg, S. 24), „wird nur dadurch dauernd und gründlich erreicht, daß die Religion in Unterricht und Übung nicht allgemein und obenhin, sondern tief und allseitig Gegenstand der größten Sorgfalt, daß sie durch Glauben, Erkenntnis und Ausübung ein Herzensbedürfnis und zu wahrer Frömmigkeit wird. Diese macht edel und rechtschaffen in Demut vor Gott, und indem sie Gottes Leitung überall anerkennt und die Irrtümer und Schwächen der Menschen sieht und fühlt, erträgt sie die des Mitmenschen gern, haßt und verfolgt sie nie. Diese Toleranz allein kann gelten: jede andere auf Gleichgültigkeit beruhende kann, nach christlichen Principien beurteilt, nur ein unerlaubter Irrtum sein." — „Wollte man in den großen historischen Mächten des konfessionellen Lebens," sagt sehr richtig J. Bona Meyer (Religionsbek. u. Sch. S. 193), „etwa die Geburt des Parteiwesens sehen, so würde man damit nur beweisen, wie sehr die eigene Meinung unter dem Einfluß blinden Parteitreibens steht. Die Geschichte und das Leben der Gegenwart genügen uns, diese großen Religionsgemeinschaften für etwas Bedeutenderes zu halten. Die Schule kann aber nicht diesen realen Unterschieden des Lebens entnommen werden. Und wollte man aus der Schule den Streit über das konfessionell Trennende ausschließen, so würde man damit nur den im Leben noch ungeschlichteten Streit über das allgemein Einende in die Schule verpflanzen. Daß dem so ist, hat die Erfahrung in Holland, England und in Preußen an den Simultanschulen gezeigt. Daher kann man von dem erzwungenen Ausschluß des Konfessionellen einen viel größeren Unfrieden und somit einen viel größeren pädagogischen Nachteil für die Schulen befürchten, als von der Zulassung der doch im Leben noch bestehenden trennenden Unterschiede menschlicher Meinungen. Es ist auch eine ganz vergebliche Hoffnung,

ein einiges Volk zu erziehen, wenn man für die Schule diese Unterschiede negiert, die man im erwachsenen Volk zu negieren nicht imstande ist. Entwickelungsfreiheit darf auch in dieser Richtung der allein maßgebende pädagogische Gesichtspunkt sein." (Vergl. auch Bd. I, S. 998, Ziller, Grundlegung des erz. Unterr., S. 463, und gegen die Selbsttäuschung der indifferenten Toleranz F. Seulen, Progr. d. h. Stiftsch. zu Aachen 1869, S. 6 ff., endlich die Bd. VI, S. 335 mitgeteilte Verfügung des Ministeriums v. Altenstein v. 27. April 1822.)

Auch ein christliches Simultangymnasium wird das Bild eines einheitlichen Organismus, einer einheitlichen Persönlichkeit nie darzustellen vermögen, weil seine Erziehungsarbeit keine einheitliche sein kann. Der Dualismus, die Gegensätze werden hier milder, dort klaffender, überall aber doch fühlbar, störend und hemmend auftreten, einerseits im Unterricht an den Objekten, an den Lehrern, und den Schülern, andererseits in der Erziehung an dem sonstigen ganzen Anstaltsleben.

Inwieweit die Behandlung der Objekte von dem konfessionellen Element berührt wird, darüber ist ausführlich von J. Bona Meyer (Religionsbek. u. Sch. S. 267—89) gehandelt worden, wenn auch nicht mit der Entschiedenheit in der Betonung des konfessionellen Standpunktes, welchen wir einnehmen müssen. Andeutungsweise ist die Frage schon berührt worden Bd. I, S. 997, vgl. ebendas. S. 180. In Bezug auf die Religionslehre bedarf es keiner ausführlichen Erörterung. Die Unmöglichkeit, dieselbe in Simultangymnasien für die Schüler evangelischer und katholischer Konfession gemeinschaftlich zu behandeln, wird nur von denjenigen bestritten, welche Verteidiger eines allgemeinen Religionsunterrichtes sind. Es handelt sich also nur um das Verhältnis der christlichen Konfession zum weltlichen Unterricht; denn nicht ist mit J. Bona Meyer zunächst die Frage so zu stellen, ob der betreffende weltliche Unterricht ohne Beziehung auf den Glauben und die Konfession gelehrt werden könne, sondern wie er am vollkommensten gelehrt werde; vom relativ Besten ist der Maßstab für das pädagogische Ideal zu nehmen und auf die andere Frage erst einzugehen, wenn es sich darum handelt, festzustellen, wie es möglich sei, mit dem minder Guten sich am besten abzufinden. Daß nun der technische Unterricht im Schreiben und Zeichnen, sowie der Unterricht im Rechnen und in der Mathematik an sich auch ohne Beziehung auf die Konfession vollkommen gelehrt werden könne, geben wir zu. So sehr wir ferner wünschen müssen, daß auch im Gymnasium der Unterricht in der Naturkunde sich nicht begnüge, nur zur Naturkenntnis und sinnigen Naturbetrachtung hinzuleiten, sondern daß er dem banalen, groben und feinen Materialismus der modernen Naturwissenschaft gegenüber die Jugend dazu führe, überall in der Natur eine Offenbarung der Weisheit des persönlichen Gottes zu erkennen, so wird doch der Unterschied der protestantischen und katholischen Konfession auf die Behandlung ohne Einfluß sein. Auch mit dem sprachlichen Unterricht, soweit er die grammatische Seite betrifft, hat der Konfessionsunterschied an sich nichts zu thun; etwas anders steht es schon, wenn wir auf die Lektüre sehen, welche doch den Mittelpunkt des sprachlichen Unterrichtes abgiebt. Hier sind wider moderne und antike Stoffe zu unterscheiden. Wir unterschreiben hier durchaus, worauf einst Brüggemann in den Verhandlungen des preußischen Landtags vom Jahre 1847 hinwies, daß die Kenntnis des klassischen Altertums der Griechen und Römer die ganze geistige Bildung des Menschen berühre; der ganze Geist des klassischen Altertums soll nicht bloß richtig und tief, sondern mit dem höchsten Maßstabe, den ewigen Wahrheiten des Christentums, als den höchsten Principien, aufgefaßt und beurteilt werden (s. J. Bona Meyer Relig. Bek. u. Sch. S. 279); wir sind daher auch unbedenklich der Meinung, daß der jüdische Lehrer, wofern er wahrhaft auf dem Standpunkt des Judentums steht, gerade die bedeutsamsten und gehaltreichsten Schulautoren am wenigsten genügend zu interpretieren imstande ist (vgl. auch Bd. VII, S. 44 ff.); — aber daß das Verständnis der Antike und demnach auch die Mitteilung desselben an andere vom evangelischen Standpunkt aus eine andere sein müsse, als vom katholischen, ist nicht zu sagen.

Hingegen wird ein weitgreifender Unterschied in allem hervortreten, was das moderne Leben betrifft, also unter Umständen schon, um das sogleich vorwegzunehmen, in der französischen Lektüre, wenn sie vom streng katholischen oder evangelischen Standpunkt aus geschrieben ist, vor allem aber im Unterricht in der mittleren und neueren Geschichte, beziehungsweise in der Geographie, endlich im Deutschen. — Die Behandlung der alten Geschichte wird eine derartige Differenz innerhalb der christlichen Konfessionen nicht notwendig nach sich ziehen, wie es unausbleiblich ist, wenn derselbe Gegenstand durch einen rechtgläubigen Juden und durch einen überzeugungstreuen Christen behandelt wird. Das ganze Mittelalter aber und vollends die neuere Geschichte wird eine völlig verschiedene Behandlung bedingen von entschieden evangelischem und entschieden katholischem Standpunkt aus; und nicht erst in der Betrachtung der Reformation und der nachfolgenden Zeit wird dieser Dualismus fühlbar werden, sondern schon in der Auffassung des frühesten Mittelalters, dessen Angelpunkt die Bedeutung und Stellung des Papsttums bleibt. In Bezug auf die Reformation aber und die von ihr bedingte nachfolgende ganze neuere Entwickelung gilt das Wort von Thiersch (über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts u. s. w. 1838, Bd. I., S. 32): „Was bei der Reformation in Zweifel gezogen, bekämpft oder verteidigt wird, erscheint dem einen als göttliche Einrichtung und Vollendung der Offenbarung, dem anderen als Menschenwerk und schädlicher Zusatz, und während jener in dem Werke der Reform etwas sträfliches erblickt, sieht dieser in ihm preiswürdiges Zurückgehen auf die reinen Lehren der Bibel und das ursprüngliche Christentum. Beides kann nicht durch ein Drittes vermittelt werden." — Könnte in dem geographischen Unterricht die physische Geographie von der politischen losgelöst behandelt werden, so möchte auch dieser Gegenstand zu den indifferenten zu rechnen sein, soweit es sich um die christlichen Konfessionen handelt*); da dies aber unmöglich ist, der geographische Unterricht vielmehr überall mit dem geschichtlichen sich berührt, von ihm Farbe und Leben erhält, am besten auch durch die Geschichtslehrer selbst und in engster Verbindung mit dem Geschichtlichen erteilt wird, so wird die simultane Behandlung auch hier der Kollisionen eine Menge schaffen.**) — Daß endlich der deutsche Unterricht von dem Unterschied der christlichen Konfessionen wesentlich berührt wird, folgt aus der zentralen Stellung, welche er dadurch einnehmen soll, daß er allen übrigen Objekten dient, das in ihnen dargebotene Material zu verarbeiten sucht. Das geschieht in den mittleren und unteren Klassen vornehmlich durch das Lesebuch, welches, als ein rechtes Konzentrationsmittel für den Gehalt der übrigen Lektionen, eine Auswahl des Besten aus Dichtung, Sage und Geschichte bieten soll, eine Auswahl, die zum Teil doch wesentlich anders ausfallen wird vom evangelischen, wie vom katholischen Standpunkt aus. Diese Konzentration übernimmt in den oberen Klassen der Lehrer selbst; in Aufsätzen, Dispositionsübungen, logischen Erörterungen, in der Lektüre sucht er, was an Stoff und Gehalt die übrigen Lehrgegenstände gebracht haben, zu verwerten; da wird durch das Material überall der Dualismus nahe gebracht und aufgedeckt werden. Daß aber die Entwickelung der deutschen Litteratur eine völlig andere Beurteilung und Auffassung erfahren muß durch einen Protestanten, als durch einen Katholiken, wird nicht nur für die neuere, nachreformatorische Litteratur zugegeben werden müssen, wo die be-

*) Anders schon, sofern auch auf die Juden Rücksicht genommen wird. In dieser Hinsicht ist der Hinweis sehr treffend, den der damalige Unterrichtsminister von Bethmann-Hollweg im preußischen Abgeordnetenhause (25. April 1860) bei Erörterung der Frage über die Zulassung der Juden zum Lehramt machte, wenn er sagte: Karl Ritter habe in seiner Erdkunde nachgewiesen, daß das israelitische Volk vorsehungsvoll von Gott an die Stelle des Erdballes geführt worden sei, von der aus die vorausgesehene, geweissagte, edelste Frucht ihrer Gotteslehre, das Christentum, befruchtend über den Erdball sich verbreiten konnte und sollte. So etwas dürfe nur in einer christlichen Lehranstalt mit voller Berechtigung gelehrt werden.

**) Das zeigt vortrefflich an einem Beispiel (Behandlung des Rheinlaufs) G. Baur, Christentum und Schule, Gotha 1877, S. 20 ff.

stimmende Macht der protestantischen Anschauung klar zu Tage tritt, sondern auch für die vorreformatorische, deren Auffassung durch das Urteil über das ganze Mittelalter wesentlich mit bedingt wird. Somit kommt selbst J. Bona Meyer zu dem Ausspruch (Religionsbek. u. Sch., S. 273), „daß auf den deutschen Litteraturunterricht die religiöse, selbst die konfessionelle Ansicht ohne Einfluß bleibe, dazu ist kaum ein religiöser Indifferentismus indifferent genug". — Des Gesangunterrichts gedenken wir unten bei Besprechung des Anstaltslebens.*)

So zeigt schon der Blick auf die einzelnen Unterrichtsgegenstände, daß eine einheitliche Behandlung des Unterrichtes in einem Simultangymnasium teils in ganzen wesentlichen Disziplinen, teils in einzelnen Partieen derselben äußerst schwierig sein würde. Aber zu einer einheitlichen Gestaltung des Unterrichtswesens einer Anstalt gehört nicht nur, daß innerhalb der einzelnen Lehrobjekte eine Einheit der Auffassung zwischen Lehrern und Schülern bestehe, sondern auch, daß eine gleichartige Auffassung der wichtigsten Lebensfragen, welche überall hervortreten kann und sollte, sich durch alle Lehrstunden sämtlicher Lehrer hindurch ziehen könne; sehr wenige Lehrobjekte werden sich völlig isolieren lassen und die pädagogische Aufgabe der Schule, bei welcher alle Lehrstunden und alle Lehrer mitwirken sollen, wird niemals unabhängig von der religiösen Anschauung sein können. „Die Schule bringt den Lehrer unaufhörlich beim Unterricht, wie bei der Disziplin in den Fall, einen sittlichen Maßstab anzuwenden, der zuletzt nur auf eine religiöse Norm zurückgeführt werden kann" (Stelle aus einem vortrefflichen Aufsatz „Jüdische Lehrer an Christlichen Schulen" in Gelzers Protestantischen Monatsbl. 1860, August; vgl. über das religiöse Princip als den Mittelpunkt der gesamten Lehrthätigkeit die vortrefflichen Ausführungen von C. L. Roth Gymnasialpädagogik S. 81 ff.). Daß es eine katholische und eine evangelische Pädagogik giebt und worin der Gegensatz beruht, hat Palmer (Evang. Pädagogik S. 155—163) sehr schön und tiefgehend auseinandergesetzt; er muß auch in der Erziehungsarbeit eines Simultangymnasiums, falls nur die Erzieher, jeder von seinem Standpunkt aus, mit voller Überzeugungs- und Berufstreue ihre Schuldigkeit thun, zur Erscheinung kommen. Mag also auch ein äußerliches Einvernehmen eine auf gegenseitiger Achtung und Anerkennung gegründete freundliche Kollegialität zu erzielen sein, die rechte innere Einheit, welche die gleichartige religiöse Auffassung der höchsten Berufsaufgaben schafft, wird unmöglich sein; und ist auch zuzugeben, daß eine derartige Einheit in Wirklichkeit selbst an konfessionellen Anstalten selten zu finden ist, so ist doch ein wesentlicher Unterschied, ob sie wenigstens der Idee nach möglich ist, oder nicht.**)

Vor allem aber zeigt sich dieser Misstand auch in dem Verhältnis der Lehrer zur Jugend. Alle Frucht der Arbeit an dieser liegt schließlich in dem Wirken des Lehrers als einer Persönlichkeit. Wissen und Kenntnisse können auch sonst beigebracht werden; die nachhaltigsten Impulse empfängt die Jugend, Charaktere werden erzogen und gebildet durch die von einer einheitlichen, vertieften Lebensanschauung getragenen Persönlichkeiten. Es sind deren immer einzelne, auf welche noch das späte Alter in dankbarer Verehrung vorzugsweise zurückblickt, als auf die eigentlichen den Willen und Charakter fruchtbar bestimmenden Förderer seiner Jugend; aber das Vollkommenste wäre es, wenn die Jugend einer Anstalt von der gesamten Lehrerkörperschaft in diesem ethischen Sinne nachhaltige Einwirkung erführe. In einem konfessionellen Gymnasium nun nehmen die Schüler

*) Zu den einzelnen Unterrichtsgegenständen vgl. auch W. Schrader, Der ev. Charakter unserer Volksschule. S. 11 ff.

**) W. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen, 1852, S. 252 Anm.: „Daß mit der konfessionellen Mischung der Lehrer auch sehr erhebliche Übelstände nicht bloß äußerer Art verbunden sind, ist keinem Schulkundigen unbekannt und völligen Unverstand verrät es, die notwendige Ausnahme zur Regel erheben zu wollen .... Es ist doch wol ein großer Unterschied, ob ich ... Bekehrung und Buße, Glauben und Thun von katholischen oder evangelischen Grundsätzen aus erläutere; und hierzu findet sich für den erziehenden Lehrer auch außerhalb des Religionsunterrichtes zwingender Anlaß genug."

wenigstens stillschweigend unter den Lehrern eine Solidarität des auf gleicher religiöser Überzeugung gegründeten sittlichen Urteils, der pädagogischen Rechte, Pflichten und ganzen Wirksamkeit an, und indem Lehrer und Schüler an der Voraussetzung dieser Übereinstimmung ein Band fester innerer Vereinigung und eine Gewähr des gegenseitigen Verständnisses haben, kann sich bilden, was zu dem vollen Begriff einer vollkommenen Erziehungsanstalt unerläßlich ist, das Bewußtsein, einer in gleicher Auffassung der gleichen Arbeit geeinigten Schulgemeinde anzugehören. Ist ein solches Gemeindebewußtsein und daraus sich ergebendes Gemeindeleben auch möglich innerhalb eines Simultangymnasiums? Wird ein solches nicht stets mehr den Charakter einer Unterrichts- als einer Erziehungsanstalt tragen?

Endlich fällt für die Simultanschule auch alles das fort, was dem Gemeindeleben einer Anstalt die rechte Weihe giebt und wofür man wol den Namen „Schulkultus" gebraucht hat (Bona Meyer Relig. Bek. u. Sch. S. 263), die Abhaltung gemeinschaftlicher Schul- oder Klassenandachten und sonstiger religiöser oder kirchlicher Schulfeierlichkeiten (s. den Art. Schulgottesdienst Bd. VIII, S. 74 ff.), auf deren Bedeutung für unsere Zeit gegenüber der Lauheit des kirchlichen Bewußtseins mit Recht jüngst von vielen Seiten hingewiesen ist, in denen für das Gymnasium insbesondere ein heilsames Komplement zu der im übrigen vorwiegenden Beschäftigung mit dem klassischen Altertum liegt, oder doch liegen kann. — Aus demselben Grunde wird selbst die rechte Stellung und Verwertung des Gesangunterrichtes in einem Simultangymnasium wesentlich erschwert und gehindert werden. Denn da dieser sein Hauptmaterial dem kirchlichen oder überhaupt dem geistlichen Gesange entlehnt und da er vor allem auch dazu da ist, dem Gemeindeleben der Schule, also vornehmlich auch ihren kirchlichen Festfeiern zu dienen, so würden selbst gemeinschaftliche Chorübungen nicht ohne Schädigung oder mindestens Verwirrung der Gewissen abgehalten werden können und konsequenterweise für die bedeutsamsten Übungen eine Scheidung der Schüler in einen evangelischen und katholischen Chor notwendig sein.

Alle diese Schwierigkeiten aber scheinen nun zu wachsen, wenn man an die Ergänzung der Schulgemeinde denkt, welche durch die Familie gegeben ist. Die Schule ist zunächst doch eine Hülfsanstalt der Familie; eine Einheit der Erziehungsarbeit zwischen Schule und Haus herzustellen, ist eine ihrer vornehmsten Aufgaben. Diese Einheit würde ideell verletzt und durchbrochen werden auch bei dem rücksichtsvollsten und taktvollsten Auftreten der betreffenden Lehrer in allen Lehrstunden, welche in der Hand eines Bekenners der anderen Konfession liegen; denn schon die Persönlichkeit desselben erscheint dem Kinde nach der ganzen Familienatmosphäre, welcher es entstammt, in welcher es lebt, nicht als diejenige sittliche Autorität, welche sie ihm sein müßte (s. oben die angezogenen Worte von A. Bucher S. 23). Auf die Unzuträglichkeiten aber, welche die Wirklichkeit in reichster Fülle schafft, durch Misverständnisse oder auch Verdächtigungen, die aus der Schule in das Haus dringen und umgekehrt, das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern trüben, oder gar hier die Gemüter der Jugend, dort die Wirksamkeit des Lehrers vergiften, mag nur von weitem hingedeutet werden. Jedenfalls ist zutreffend, was die schon mehrfach citierte Verfügung des Ministers von Altenstein vom 27. April 1822 sagt: „Die Absicht, durch Simultananstalten größere Verträglichkeit unter den verschiedenen Glaubensgenossen zu erzielen, wird selten oder niemals erreicht; vielmehr artet jede Spannung, die unter den Lehrern verschiedener Konfession oder zwischen diesen und den Eltern der Schuljugend ausbricht, gar zu leicht in einen Religionszwist aus, der nicht selten eine ganze Gemeinde dahinreißt."

Somit gilt auch von den Simultangymnasien, was Bona Meyer von den Simultanschulen im allgemeinen sagt (Grundzüge der Schulreform S. 21): „Daß das Princip der Simultanschulen ein halbes und unfertiges ist, darüber scheint mir, richtig gefaßt, kein Zweifel. Man kann nicht mit möglichster Konservierung

der konfessionellen Spaltung bei getrenntem Religionsunterricht und konfessioneller Bemessung der Lehrerzahl die konfessionellen Unterschiede verwischen."

Aber wir haben im Eingang dargethan, daß Simultananstalten durch besondere lokale oder historische Verhältnisse unvermeidlich werden können, daß sie thatsächlich, wenn auch in beschränkter Zahl, bestehen, und es werden solche Notstände auch in Zukunft zur Gründung neuer Simultangymnasien führen. Da fragt es sich, so entschieden derartige Anstalten auch im Princip verworfen werden müssen, als das minder Vollkommene, welche besonderen Aufgaben ihnen, wo sie einmal vorhanden sind, erwachsen. Sie können keine anderen sein, als die: das Unvollkommene nach Kräften wenigstens dem Bessern anzunähern, die mit der Natur der Simultanschulen gegebenen Übelstände nach Kräften zu verringern, und, bestimmter ausgedrückt, alles, was neben oder über dem durch den Konfessionsunterschied bedingten Dualismus an einigenden Mitteln und Elementen vorhanden ist, mit besonderem Nachdruck zu pflegen, und da, wo die höchste innere Einheit unmöglich ist, mit allen Mitteln überall sonst wenigstens die Einheit festzuhalten.

Es wird hier alles auf die Stellung und Haltung des jedesmaligen Lehrerkollegiums ankommen. Die Glieder desselben werden ihre Einheit suchen müssen in der Gemeinsamkeit des christlichen Bekenntnisses gegenüber der in erschreckender Breite überhandnehmenden Verjudung des Staates, in der Einigkeit der auf positiverem Grunde ruhenden, eines ewigen Lebensinhaltes sich bewußten Überzeugungstreue, in welcher die Bekenner auch verschiedener Konfession sich solidarisch verbunden und gesinnungsverwandt fühlen gegenüber dem konfessionslosen Indifferentismus, der Skepsis oder der entschiedenen Negation, endlich in der gemeinsamen Ehrfurcht vor der heiligen Schrift, welche ja auch den Katholiken über der Tradition stehende Autorität ist.

Es wird an jeden einzelnen Lehrer einer Simultananstalt die Forderung herantreten müssen, sich mit mindestens historischem Verständnis für den Glaubensinhalt der andern Konfession zu erfüllen, damit er, wenn er auch nicht mit seinem Glauben und Herzen in ihr wurzeln kann, so doch mit seinen Vorstellungen sich in dieselbe hineinversetzen, der Würdigung des andern Bekenntnisses gerecht und dadurch zur pädagogischen Behandlung der andersgläubigen Jugend geschickt werden kann. „Ist einmal das Bedürfnis gemeinsamer Schulen vorhanden, so muß der Lehrer imstande sein, sich auch auf den Standpunkt der Konfession zu versetzen, der er selbst nicht angehört, und in ihrem Sinn mit allem Ernst konsequent fortzudenken, wenn sich eine Gelegenheit dazu findet; denn wenn auch das Denken und Streben des Individuums diesem selbst vorzugsweise zu überlassen ist, so muß das Bemühen des Erziehers doch immer dahin gehen, allen seinen Schülern zu helfen" (Ziller a. a. O. S. 463).

Ein solches Verständnis der andern Konfession, zusammengehalten mit dem geschärften Bewußtsein, daß er ein Hüter der Gewissen und Seelen auch der andersgläubigen Jugend sein solle, kann allein dann auch dem Lehrer denjenigen richtigen Takt verleihen, den er für die überaus schwierige Arbeit seines Unterrichts nötig hat. Hier wird für ihn Norm sein müssen — das folgt aus allem bisher Entwickelten — daß er in keiner Weise sein konfessionelles Bewußtsein verleugnet; ein solches Verfahren würde in sein Wirken jene charakterlose Allgemeinheit hineintragen, welche der Konfessionslosigkeit eigen ist; es würde ihn vor allem um seine sittliche Würde, und seine Persönlichkeit damit um ihren mächtigsten Einfluß bringen; auch die Jugend schon weiß mit richtigem Instinkt einen Unterschied zu machen zwischen einer ernsten Überzeugungstreue, welche, wenn sie auch ihrem religiösen Gefühl fremd ist, doch zur stillen Achtung nötigt, und einer vorsichtigen Verwaschenheit oder ängstlichen Verleugnung heiligster Überzeugungen, mit welcher auch sie schon den Begriff der Charakterlosigkeit verbindet. Nur nicht schroff und rücksichtslos soll er verfahren, vor allem anstößigen sich hüten, welches etwa allein von seiner Person ausgehen könnte, während die durch die Sache und das objektive Festhalten an seinem Bekenntnis in den Schülern hervorgerufenen Bedenklichkeiten im Vergleich zu jenen ungefährlich sind, ihn auch nicht kümmern dürfen. Ein Simultangymnasium hat es

übrigens insofern leichter, wie die Simultanvolksschule, als die Behandlung der schwierigsten, die meisten Klippen in sich bergenden Objekte (z. B. der deutschen Litteratur und mittleren und neueren Geschichte) solche Klassen und Altersstufen trifft (die mittleren und oberen Klassen), in welchen das sittliche Urteil der Schüler schon geklärter und gereifter ist, um den Unterschied herauszufühlen zwischen einem Anstoß, den die subjektive Behandlung ohne Not mit sich bringen kann und demjenigen, den die Sache unvermeidlich macht. Kein Eiertanz also, welcher die Interessen beider Kirchen preisgiebt, anstatt sie zu schützen (Thiersch a. a. O. S. 32), aber auch nicht das volle subjektive Pathos, welches der Lehrer einer konfessionellen Anstalt in seine Behandlung hineinlegen kann und soll; womit denn freilich der Krebsschaden der Simultananstalten widerum bloßgelegt wäre. Im einzelnen Vorschriften zu geben, ist unmöglich; indessen möge ein Beispiel zur Verdeutlichung dienen. Ein protestantischer Geschichtslehrer darf bei Besprechung der Reformation ihre Grundbedeutung als einer aus der Not der Gewissen geborenen Erneuerung des gesamten religiösen Lebens nicht in den Schatten stellen; er muß die Persönlichkeit Luthers in ihrer ganzen sittlich-religiösen Größe zur vollen Geltung bringen; aber er wird nicht vergessen hervorzuheben, daß der ideelle Gehalt der katholischen Kirche vor ihrer Entartung auch uns gehöre, daß das Papsttum eine gewaltige ideale und pädagogische Bedeutung gehabt habe und noch habe; er wird durch solches Hervorheben des Gemeinsamen und Allgemeingültigen fühlbar machen, daß die nachreformatorische Zeit nicht nur ein Gegensatz zu der früheren, sondern auch ein Resultat derselben sei; er wird den reiferen Schülern den Ausblick in eine Zeit weiterer künftiger Entwickelungen eröffnen können mit dem Ziel einer Aufhebung der Gegensätze durch die höhere Einheit einer wahren, allgemeinen katholischen Kirche. So wird die Behauptung des protestantischen Standpunktes mit der Anerkennung des katholischen sich verbinden lassen und ein solches Verfahren noch am ungefährlichsten über die Klippen des völlig nicht aufzuhebenden Dualismus hinweghelfen. Selbstverständlich wird der Lehrer die Schüler der andern Konfession nicht durch bestimmte Fragen, Aufgaben u. dergl. nötigen, diese seine Ansicht ihrerseits etwa repetendo widerzugeben, sondern wird sich genügen lassen, sie thatsächlich hinzustellen; das weitere wäre direkter Gewissenszwang.

Es liegt auf der Hand, daß mehr noch, als schon an andern Anstalten die Stellung und Persönlichkeit des Direktors für eine Simultananstalt von der allergrößten Bedeutung ist. Soll er sonst schon eine Hauptaufgabe darin sehen, ein einheitliches Anstaltsleben nach Kräften zu erzeugen und zu fördern (vergl. d. Art. Direktor Bd. II, S. 91 ff.), so wird dem durch den Konfessionsunterschied gegebenen Dualismus gegenüber diese Aufgabe, wenn auch sehr viel schwieriger, so doch um so notwendiger. Nur eine solche Persönlichkeit würde zu diesem schweren Amte taugen, welche mit aller Entschiedenheit festester Bekenntnistreue zugleich die Fähigkeit vereinigte, durch gründliche, vertiefte Bildung der andern Konfession gerecht zu werden, und mit der Festigkeit eines ausgeprägten Charakters den feinfühligen Takt, welcher zu vermitteln und zu vereinigen versteht, ohne seiner Überzeugung etwas zu vergeben. Daß es darnach nicht heilsam ist, wenn das Amt des Direktors einer Simultananstalt Jahr um Jahr alterniert, wie es vor kurzem noch an einzelnen Anstalten Herkommen war, wie z. B. an den Lyceen in Heidelberg und Mannheim, bedarf keines besonderen Beweises. Ein Jahr um Jahr alternierendes Doppeldirektorium wäre schon an einem konfessionellen Gymnasium gleichbedeutend mit einer fortgesetzten Durchlöcherung der eigentlichen Direktorenwirksamkeit; an einem Simultangymnasium hieße es auch noch den Dualismus fort und fort verschärfen, die Verschärfung zu einer permanenten machen.

Des Direktors Sache wird es sein, die Versöhnung des Dualismus, soweit sie unter Wahrung der beiderseitigen Bekenntnistreue möglich ist, durch Betonung der höheren Einheit in seiner eigenen Person zur Anschauung, aber auch sonst überall zur Anerkennung zu bringen. Von besonderer Bedeutung wird es dabei sein, daß der Religionsunterricht in die Hände von solchen Männern gelegt wird, welche bei aller konfessionellen Entschieden-

heit zu einer ireniſchen Berückſichtigung der andern Konfeſſionen ihrem Charakter nach befähigt ſind. Es iſt nach allem zuvor geſagten ſelbſtverſtändlich, daß eine gründliche Erörterung der Unterſcheidungslehren, wie ſonſt ſchon in die obere Stufe des Religionsunterrichts jedes Gymnaſiums, ſo vor allen in ein Simultangymnaſium gehört; und ſo ſehr wir der Ausführung Bona Meyers (Religionsbek. u. Sch. S. 194) zuſtimmen, daß eine klare Kenntnis derſelben in unſerer Zeit vielmehr zur Einigung und zum Frieden der verſchiedenen Konfeſſionen beitragen dürfte, als die herrſchende Unklarheit über die Punkte, um derentwillen ſich die Konfeſſionen von einander getrennt halten, ſo wenig verſtehen wir die unmittelbar darauf folgende Äußerung, daß die Beſorgnis vor ſolcher Darſtellung dieſen Unterricht kaum in Schulen ungemiſchter, geſchweige denn in denen gemiſchten Beſtandes verſtatten, ſomit meiſt dazu beitragen würde, die pädagogiſche Einheit der Schule zu erſchweren. Es kann das konfeſſionell Trennende nicht mit Stillſchweigen übergangen werden ſchon um der innern Wahrheit willen und damit nicht den Simultanſchulen auch der letzte Reſt des Segens geraubt werde, deſſen vollſtändig nur die konfeſſionellen Anſtalten teilhaftig werden können. — Beſondere Vorſicht erfordert dann auch die Wahl der Lehrer des Deutſchen und ganz beſonders der Geſchichtslehrer. Nicht allein, daß von Simultananſtalten noch weit mehr, als von andern gilt, daß die ethiſche Qualifikation wichtiger iſt als die Zeugnisqualifikation, ſo muß ängſtlicher noch, als an jeder andern Anſtalt, hier darüber gewacht werden, daß die denſelben Gegenſtand in verſchiedenen Klaſſen behandelnden Lehrer einer relativen Einigung in dem oben erörterten Sinne fähig ſind. Es würde den Frieden ſtören und als unbillige Parteinahme empfunden werden, wollte der Dirigent eines Simultangymnaſiums den ganzen Geſchichtsunterricht in die Hände eines einzigen Lehrers oder nur von Lehrern derſelben Konfeſſion legen; aber ebenſo falſch wäre es, ſich durch ein allzu peinliches Abwägen des numeriſchen Gleichgewichts von ſeiner höher ſtehenden Rückſicht abbringen zu laſſen, für welche die ethiſche Qualifikation der Lehrerperſönlichkeit in erſter Linie maßgebend ſein wird.

Eine ſehr wichtige, aber auch ſehr ſchwierige Aufgabe für die Simultananſtalten iſt die Auswahl der Lehrbücher, beziehungsweiſe der Lehrmittel. Denn auch auf die Reviſion der Vorſchriften, Zeichenvorlagen, ganz beſonders der Geſangshefte muß ſich die wachſame Fürſorge erſtrecken, daß durch einzelne Punkte ihres Inhalts nicht ohne Not die Gewiſſen der Jugend verwirrt werden. Die Lehrbücher aber, auch die anſcheinend unverfänglichen, mit der Konfeſſion zunächſt in keiner Beziehung ſtehenden, wie z. B. die Rechenhefte u. a. bedürfen aus gleichem Grunde einer eingehenden Reviſion. Die eigentliche Schwierigkeit liegt freilich nach den obigen Ausführungen in der Wahl der deutſchen Leſebücher und der Hülfsbücher für den Geſchichtsunterricht. Was die erſten anbetrifft, ſo kann eine auf beide Konfeſſionen im ausgleichenden Sinne Rückſicht nehmende Zuſammenſtellung nicht entbehrt werden; wo denn freilich die Vergleichung derſelben mit anderen durch derartige Feſſeln nicht beengten die Halbheit der Simultanſchulen recht deutlich macht. — Für den Geſchichtsunterricht wird ſich immer noch der Gebrauch einer möglichſt dürr und nackt die Thatſachen aufzählenden Tabelle nach Art derjenigen von Cauer, Schöffer u. a. am meiſten empfehlen, ſo daß allein dem Lehrer die Arbeit der Auseinanderſetzung mit den Gewiſſen ſeiner Schüler überlaſſen bliebe, nicht aber die Einführung eines verwaſchenen ausgeführten Lehrbuchs, welches den Intereſſen keiner Konfeſſion dient und deshalb auch keiner Partei willkommen ſein kann, andererſeits aber auch nicht alles Anſtößige zu vermeiden imſtande iſt. So können wir in das Lob nicht einſtimmen, welches Bona Meyer (Religionsbek. u. Sch. S. 286) dem an ſich ſehr geſchickt geſchriebenen und deshalb weit verbreiteten Lehrbuch der Weltgeſchichte des Katholiken Welter ſpendet. Wir beſtreiten vielmehr, daß die dortige Darſtellung der Reformation „jeder Proteſtant" ohne Anſtoß und Verdruß leſen könne; denn wenn ſie allerdings auch keine direkten Entſtellungen, keine verletzenden, polemiſchen Angriffe enthält, ſo wird doch die vorſichtig abgewogene kühle Objektivität in keiner Weiſe dem Bilde gerecht, in welchem einem

guten Protestanten jene große Zeit mit dem gewaltigen Ringen großer Persönlichkeiten erscheinen wird. Ebensowenig wird aber auch ein guter Katholik von solcher Darstellung erbaut sein können; er wird in ihr nichts anderes sehen, als die Halbheit eines vor den Konsequenzen seiner konfessionellen Welt- und Lebensanschauung ängstlich zurückweichenden Katholiken.

Muß ein Simultangymnasium der Weihe eines einheitlichen religiösen Gemeindelebens entbehren, so wird es um so energischer das festhalten und pflegen müssen, was neben und außer dem religiösen Element am meisten der Herstellung einer Einheit dient; das ist die nationale und patriotische Gesinnung; in Bezug auf diesen Punkt wird von dem Simultangymnasium, nur in vollerem Maße, alles das gelten, was Bd. III, S. 142 ff. über das Verhältnis des Gymnasiums zur Nationalität und Bd. VIII, S. 19 ff. über die Pflege des nationalen und patriotischen Sinnes (z. B. durch patriotische Schulfeste) ausgeführt ist, und worauf wir hiermit ausdrücklich verweisen. Die Pflege dieses Elements schafft dann einen neutralen gemeinsamen Boden, auf welchem die zum Gedeihen notwendige Fühlung mit der Gemeinde erreicht und erhalten wird. Die Fühlung mit der Familie wird von dem Grade der Hingebung und Treue abhängen, mit welcher die Lehrer im Dienste an der Jugend arbeiten; sie öffnet ihnen die Herzen der Jugend, und gewinnt am schnellsten auch die Herzen der Eltern über die konfessionellen Schranken hinweg. (Vergl. d. Art. Schule und Haus, Schule und Publikum Bd. VIII, S. 1 u. 10 ff.) Beide Fühlungen sind aber auch um so wichtiger, je mehr trennende Elemente für eine Simultananstalt in dem Verhältnis verborgen liegen, welches die Schule zu dem dritten großen Organismus, zur Kirche haben soll (darüber s. Bd. VII, S. 328 ff.).

Schließlich die Bemerkung, daß wie unsere Ausführungen zum größten Teil auch den Simultanschulen im allgemeinen haben gelten müssen, so alles, was vom Simultangymnasium gesagt ist, im wesentlichen auch auf die Simultanrealschulen Anwendung findet.

O. Frick.

**Sinnenübung.** Wie überhaupt die Entwickelung des Geistes von der Organisation des Körpers und den Zuständen, welche im Laufe des Lebens sich in demselben bilden, beeinflußt wird, so steht insbesondere der Entwickelungsgang des ganzen inneren Menschen in steter Wechselbeziehung mit der Bildung der Sinne und der äußeren Anschauung, und ist namentlich bei dem Kinde eine Einwirkung auf das Geistes- und Gemütsleben nur möglich auf Grundlage sinnlicher Vorstellungen. „Alle Bildung des Geistes und Herzens geht aus von der Bildung der Sinne." Daher lernt das Kind Begriffe bilden, abstrahieren zuerst immer nur an sinnlichen Anschauungen, und die Erziehung und der Unterricht haben sich zunächst an die Sinnlichkeit zu wenden, wenn dem Zöglinge bestimmte Begriffe, Gefühle und Interessen mitgeteilt werden sollen, da er erst an das, was er sieht, hört oder fühlt, seine inneren Regungen anknüpft. Aus diesem Grunde haben auch alle bedeutenden Pädagogen auf die Bildung der Sinne einen besonderen Wert gelegt, wie schon Baco, Comenius, Locke, Rousseau, Basedow und die Philanthropisten, Pestalozzi und die zu seiner Schule zählen. Leider verfiel man aber bei dieser Anforderung hie und da auf Einseitigkeiten und Kleinmeisterei und meinte, daß es zur Sinnenbildung notwendig sei, alles und bis ins kleinste methodisch und systematisch anschauen zu lassen, als wenn die Kinder nicht selbst Augen hätten für das, was sie tagtäglich und auf das natürlichste selbst erleben; oder man suchte den Hauptzweck anderswo, als in der Übung und Veredelung der Sinne, und glaubte auf eine besondere Schärfung derselben ausgehen zu müssen, indem man den „amerikanischen Wilden", oder gar den Luchs als Ideal für scharfes Gesicht und Gehör hinstellte; oder man hatte, indem man Gegenstände zur Anschauung brachte, überhaupt ganz andere Zwecke als die Sinnenübung im Auge; es war mehr auf Sprachbildung, auf Aneignung realer Kenntnisse oder selbst

auf sittlich-religiöse Bildung abgesehen. — Daß Pestalozzi das Verdienst gebürt, neuerdings auf die Anschauung beim Unterrichte vorzugsweise aufmerksam gemacht zu haben, unterliegt keinem Zweifel, obgleich schon Comenius dasselbe wollte und nur dadurch von Pestalozzi sich unterschied, daß er eigentlich mehr einen „realen" als „verbalen Realismus" anstrebte und nicht den gleichen Erfolg seiner Bestrebungen für sich hatte. Bei Pestalozzi war es zunächst weniger auf das Anschauen, als auf das Sprechen abgezielt; auch konnte selbst die Art der Anschauung, das bloße Vorzeigen, Vor- und Nachsprechen ohne genauere Betrachtung des Gegenstandes nicht zu dem Ziele führen, das die eigentliche Übung des Auges sich setzen muß, abgesehen davon, daß solch Betrachten und Benennen für den Schüler langweilig und unnatürlich zugleich ist. So entfernte sich denn auch die Pestalozzische Schule vom Hauptzwecke der Anschauung und verlor sich in ein Extrem, wozu allerdings der Meister selbst mehr als den Anlaß geboten hatte, indem er sich und seinem Grundsatze untreu wurde und anstatt didaktische Grundsätze auszuführen, ein System aufstellte. — Die Sache wurde anders, als man den Anschauungsunterricht nicht bloß zu Sprech- und Denkübungen, sondern dazu verwandte, um vorzüglich naturgeschichtliche, reale Kenntnisse überhaupt in ihren Anfängen den Schülern beizubringen, da es hierbei darauf ankam, genauer und schärfer das Auge auf einen Gegenstand zu richten, denselben in allen seinen Teilen aufzufassen, Vergleiche anzustellen und Unterschiede aufzusuchen. Aber es ist doch immer nur das Auge, welchem dieser Unterricht zugute kommt; derselbe hat aber gewiß gute Ergebnisse aufzuweisen, wenn namentlich die Übung der Hand hinzutritt, um das, was mit Hilfe des Auges aufgefaßt ist, nun auch darzustellen, was widerum die Auffassung fördern muß. Das Ohr und das Gefühl — denn von diesen drei Sinnen kann doch überhaupt hier zunächst nur die Rede sein — giengen bei diesem Anschauungsunterrichte stets leer aus, da auch der Gesangunterricht doch nur eine ganz bestimmte Seite des Hörens sich zum Zwecke setzt, selbst wenn er mit der musikalischen Abschätzung der Töne zugleich auch rhythmische Übungen verbindet. (Vergl. das Weitere und Ausführlichere unter dem Artikel „Anschauungsunterricht".)

Bei der Warnehmung nun, daß es eine Menge Menschen giebt, die mit offenen Augen und Ohren nicht sehen und nicht hören, und daß ein Mensch mit gesunden und scharfen Sinnen in der Außenwelt mehr Anregung findet, mit größerer Sicherheit und Leichtigkeit in allen Verhältnissen auftritt, und daß überhaupt die Wichtigkeit der Sinnesorgane für die Brauchbarkeit, Tüchtigkeit und selbst für die Annehmlichkeit im praktischen Leben in die Augen springt; so glaubte man auch in der Schule ganz besondere Übungen zur Schärfung der Sinnesorgane systematisch betreiben zu müssen. Schon Gutsmuths, indem er hierin vornehmlich Rousseau folgte, gieng nicht sowol auf eine eigentliche Bildung der Sinne und geistige Auffassung der Außenwelt durch die letztern aus, als vielmehr auf eine Schärfung der Sinnesorgane. Er empfiehlt hauptsächlich scharfes Sehen bis ins kleinste und fernste, er will, daß das Ohr geübt werde im Unterscheiden, ob ein Ton oder Schall oder Geräusch durch diese oder jene Ursache entstanden sei, ob es aus der Nähe oder Ferne gekommen u. a. Aber gerade in Bezug auf das Ohr hebt Rousseau noch manches richtige hervor. Er will nicht allein das Gehörorgan geübt wissen, sondern empfiehlt zugleich Sprechen und Singen zur Unterstützung und gegenseitigen Bildung; aber nicht Deklamieren, sondern nur deutliches, lautes Sprechen ohne alle Übertreibung; keine Opernmusik, sondern nur Bildung für Takt und Harmonie durch richtiges und wolklingendes Singen. — Erwähnenswert ist die Ansicht und das Verfahren Diesterwegs bei Kindern, die für den eigentlichen Schulunterricht durch den Anschauungsunterricht erst vorbereitet und dazu reif gemacht werden sollen. Es ist ihm nicht sowol um die Aneignung realer Kenntnisse oder Erfassung des Stoffes überhaupt, als vielmehr um Bildung der Kraft zu thun, durch genaues Anschauen und Betrachten zu klaren Vorstellungen und Empfindungen, zu besonnenem und deutlichem Sprechen zu gelangen. Diesen propädeutischen Unterricht hat

dann Fr. Fröbel insofern erweitert, als er ihn auf ein noch früheres Jugendalter ausdehnte und in seinen Kindergärten zur Anwendung brachte. Es kann nicht geleugnet werden, daß trotz der Mängel der Fröbelschen Bestrebungen doch viel Gutes durch ihn namentlich auch in Bezug auf die Übung der Sinne geschehen ist. Vor allem ist es wol die Richtung, welche bei den Spielen der Kleinen als bedeutsam hervortritt, daß nicht bloß das Nachdenken geweckt, sondern namentlich auch die Selbstthätigkeit geübt werden soll, um sie durch die Übung des Auges und des Ohres im Auffassen und Beurteilen zugleich zu einer gewissen Geschicklichkeit und Gewandtheit der Hände, der Sprach- und Tonwerkzeuge im Darstellen zu bringen. Obschon wir nicht die Aufgabe haben, die Mängel, die Fröbels Methode anhaften, des weitern auszuführen, so muß doch wenigstens dies hier bemerkt werden, daß die Absichtlichkeit, die seine Spiele haben, nur durch eine sehr geübte Persönlichkeit verdeckt werden kann, um ihnen den Charakter der Spiele nicht zu benehmen. Gleichzeitig scheinen manche der angestellten Übungen über den Gesichtskreis der Kleinen hinaus zu liegen, es tritt eine Verfrühung und infolge derselben eine Erschlaffung ein, während andererseits manches geist- und geschmacklose und der Mustergültigkeit entbehrende, z. B. in der Poesie, mit unterläuft (vgl. den Artikel „Fröbel"). So haben alle ähnlichen Versuche, die es mit einer methodischen Übung der Sinne, mit einer Schärfung der Sinnesorgane zu thun haben, selbst wenn die geistige Auffassung und die Selbstthätigkeit hinzutritt, doch immer ihr Bedenkliches, sobald sie mit einer gewissen Absichtlichkeit geschehen, weil durch dieses Gängeln den Kindern oder Schülern manche Sachen, die für sie sonst von großem Interesse sind, geradezu verleidet werden können. Überhaupt sehen dann solche Leistungen, namentlich wenn sie in ein sehr frühes Alter fallen, viel zu gemacht, viel zu wenig naturwüchsig aus, und der ganze Vorgang erhält den Charakter der Abrichtung und Verfrühung. — Wenn Schreber („die planmäßige Schärfung der Sinnesorgane") solche Sinnesübungen auf Spaziergängen, die in den Lehrplan der Schule mit aufgenommen sein sollen, verlegt wissen will, so ist dagegen zu erinnern, daß die Knaben auf Spaziergängen nicht unterrichtet, sondern vielmehr befreit sein wollen von jeder Einwirkung, die absichtlich auf sie ausgeübt wird. Und das ist auch ganz in der Ordnung. Nur dort, wo Neues ihnen geboten wird, wo Neues ihnen entgegentritt, oder wenn sie besondere Interessen mit den Spaziergängen verbinden, wie Botanisieren oder Insekten aufsuchen, dort wird man in der Regel auch eine aufmerksame und lernbegierige Jugend finden. Damit soll übrigens nicht gesagt sein, daß die Spaziergänge und vor allem weitere Fußreißen nicht sonst auch recht lehrreich werden könnten; nur möchten wir zweifeln, ob ein Lehrer in allen den Sätteln gerecht sein dürfte, auf die Schreber ihn setzen will. Er soll die Schüler aufmerksam machen und mit ihnen sprechen über Bau- und Dachkonstruktionen, Wölbungen, Säulen, Band- und Riegelhölzer, über Wasser- und Eisenbahnbauten, über die verschiedenen Stimmen der Vögel, Wolkenformationen, geologische Formationen des Bodens u. dgl., er soll sie die Holzarten durch Befühlen prüfen lassen, sie aufmerksam machen auf die Skelettformen und Gruppierungen der Bäume und Sträucher, auf belaubte und unbelaubte Reiser, auf Feldbestellung, auf die Unterscheidungsmerkmale der Getreidearten u. s. w. So ein allgemeines Reden über alle diese Dinge wird ohne bestimmte sachliche Grundlagen sehr wenig nützen, abgesehen davon, daß die Schüler zunächst keine Bauverständigen mit besonderer Zunftsprache werden sollen. — Auch für die Schule empfiehlt Schreber besondere Übungen zur Auffindung der feinen Abstufungen und Übergänge der Farben, Demonstrationen über Abstufung und Wirkung der verschiedenen Schattierungen auf künstliche Erzeugung der Lichteffekte und Ähnliches. Aber wie von den obigen Aufgaben ein großer Teil in den naturgeschichtlichen Unterricht gehört, so dürfte letztere Anforderung in den Zeichenunterricht aufzunehmen sein. Übrigens lassen wir darüber keinen Kummer in uns aufkommen, wenn den Schülern die Farbenskala nicht so genau bekannt ist, wie sie der Färber bei seinem Geschäfte nötig hat.

Nach dem bisher Angegebenen ergeben sich zwei Richtungen in Bezug auf die Betrachtung der sichtbaren Welt beim Unterrichte, auf Anschauungsunterricht und Sinnenübung. Die eine geht auf Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten aus und Sinnenbildung ist ihr zunächst nicht Hauptsache; die andere hat es vornehmlich mit der Bildung des inneren Sinnes, der geistigen Kraft durch Schärfung und Veredlung des leiblichen Organes zu thun, oder auch so, daß Schärfung des äußeren Sinnes als Hauptaufgabe gestellt wird. In betreff der Ausführung wollen die einen Anschauungsunterricht, Sinnenübung in die erste Zeit des Unterrichtes verlegen und in Verbindung mit dem sachlichen Unterrichte betreiben; die anderen dahin einschlagende Übungen als Vorschule des eigentlichen Unterrichtes zum Teil selbst für ein sehr frühes Jugendalter angesehen wissen; noch andere wollen Sinnenschärfung in ganz besonderen Stunden und in systematischer Ordnung vorzugsweise im Freien, oder auch in der Schule vornehmen lassen.

Prüfen wir zunächst die Aufgabe, so leuchtet die Notwendigkeit der Sinnenübungen von selbst ein, sofern die geistigen Thätigkeiten sich immer gleichlaufend mit sinnlichen Vorstellungen und nach deren Vorbild entwickeln. Sie sind eine notwendige und fruchtbare Vorschule für jede geistige Bildung überhaupt, und wenn es auch den Anschein hat, als bedürfe es keiner besonderen Pflege und Sorge um die Bildung der Sinne, da diese ja als die unentbehrliche Grundlage jedes Verständnisses der ganzen Umgebung durch den steten Verkehr des Kindes mit der Außenwelt ganz von selbst bewirkt wird, so ist doch auch auf der anderen Seite klar, daß eine gewisse Einseitigkeit und Beschränktheit die Folge sein würde, weil die sinnlichen Warnehmungen des Kindes sich nur auf seinen engen Lebenskreis erstrecken würden, wenn hier die Erziehung nicht nachhilfe. Denn die Klarheit und Schärfe der Anschauung, die Leichtigkeit der Auffassung eines größeren Ganzen, die Sicherheit im Erkennen der wesentlichen Teile und die Fähigkeit zu einer geordneten Gliederung des Angeschauten, sie können nur durch besondere Übungen erlernt werden. Hiermit ist dann zugleich auch angedeutet, welcher Art diese Übungen sein müssen und worauf bei ihnen das Augenmerk zu richten sei, wenn jene Anforderungen erfüllt werden sollen. Es kann daher hier nicht ein eigentliches Stärken und Schärfen des Organes, wie dies von Seiten des Arztes geschehen würde, sondern ein Ausbilden der Sinne für geistige Empfänglichkeit nach den verschiedenen Richtungen gemeint sein. Wer von Natur keine scharfen leiblichen Sinne hat, wird auch durch diese Übungen keine schärferen bekommen. Er kann sie, richtig geleitet, fähiger machen zum Aufmerken, er kann ihnen durch genaues Beobachten und widerholtes Warnehmen eine größere Sicherheit im Urteil, eine größere Lebendigkeit im Kombinieren geben, aber eine eigentliche Zunahme der Sehkraft, des Gehörorganes, kurz des leiblichen Sinnes läßt sich wol im allgemeinen nicht erlangen, und wenn sie erlangt würde, so ist sie nicht die Hauptsache. Umgekehrt wird daher mancher, der sich scharfer Sinne nicht gerade rühmen kann, doch besser warnehmen, wenn er für die auf seine Sinne wirkenden Eindrücke sehr empfänglich ist und sie sofort geistig auffaßt. Man macht daher auch in der Sprache mit Recht den Unterschied zwischen scharfen und geübten Augen. Nun ist aber an sich klar, daß man geübte Sinne, eine gebildete Anschauung, d. h. zunächst die Schnelligkeit und Sicherheit, mit welcher ein mehrfach zusammengesetztes Ganze deutlich aufgefaßt und in seinen wesentlichen Teilen begriffen wird, nicht durch ein bloßes Üben des leiblichen Organes erlangt, sondern daß zugleich auch das Urteil, die Einbildungskraft, die Darstellung des Angeschauten durch Mund und Hand mit geübt werden muß. Beide Teile stehen in Wechselwirkung, sie unterstützen und bereichern sich gegenseitig. Darin scheint doch hinreichend Grund zu liegen, erstens: nicht abgesonderte, systematisch geordnete Sinnenübungen zu betreiben, sondern immer in Verbindung mit allen übrigen Interessen, die der Unterricht irgend eines Lehrgegenstandes darbietet; zum andern die Bildung der Sinne nicht auf die Elementarstufe des Schulunterrichtes zu beschränken.

Es giebt Unterrichtsfächer, welche zur Sinnenbildung, zur Anschauung in näherer Beziehung stehen als andere. Von jeher hat man die Formenlehre und Naturbeschreibung als die für die Schärfung des Auges und Förderung der Anschauung geeignetsten Lehrgegenstände angesehen, und wenn man auch zugeben muß, daß Naturgegenstände wegen ihrer Farbe, ihrer Regelmäßigkeit in der Manigfaltigkeit, wegen ihrer verschiedenen Zusammensetzung von Kindern mit lebendigerer Teilnahme betrachtet werden, als mathematische Figuren, so ist dabei doch nicht zu vergessen, wie die Naturbeschreibung an bildender Kraft hinter der Formenlehre zurücksteht, nicht das Zwingende hat, überhaupt mehr das Auge übt, als das Denken fördert; wie aber doch auch die geometrische Formenlehre ohne Hinzutritt des reichen, vielgestaltigen Materials aus der Natur und Kunst nur eine einseitige intellektuelle Bildung bewirken würde. — Es muß hierher der Zeichenunterricht gerechnet werden, der Auge und Hand zugleich übt, den Schönheitssinn vor allem bildet und zugleich den Vorteil hat, der rein geometrischen wie der komplizierten Formen der organischen Natur sich bedienen zu können. Auch der geographische Unterricht kann nur durch eine anschauliche Methode, durch Einprägen, Vergleichen und Darstellen charakteristischer Formen der Erdräume nutzbringend gemacht werden, und da er vorzugsweise auch die Verhältnisse an den Dingen: Form, Größe, Maß, Zahl aufsuchen muß, so hat er die Vorteile der strengen geometrischen Formenlehre für sich, zugleich aber auch die Manigfaltigkeit und Freiheit der Naturformen, und gewährt eine reiche Quelle von Anschauungen im Bilde und in der Wirklichkeit. Vergl. hierzu die vortrefflichen geographischen Bildertafeln von F. Hirt, Breslau 1881—82. Daß es vorzuziehen sei, die Übung und Ausbildung der Sinne und namentlich des Gesichtssinnes mit der Behandlung des eigentlichen Lehrgegenstandes in Verbindung zu bringen, folgt aber auch daraus, daß es jedenfalls rationeller ist, das logisch und methodisch geordnete Lehrmaterial auf eine anschauliche, durch die äußeren Sinne so viel als möglich vermittelte Art auffassen zu lassen, als das Sinnesorgan zum Einteilungsgrunde zu machen.

Wenn nun aber die meisten Unterrichtsgegenstände es vorzugsweise mit dem Gesichtssinne zu thun haben, und durch dieses eine Organ die geistige Bildung vorzugsweise vermittelt wird, für das Gehör aber nur die Sprache und die Musik übrig bleibt, so geht daraus hervor, daß der Gesichtssinn, als der weitaus vorzüglichere, mit dem die anderen in Bezug auf durchgreifenden Einfluß auf die Auffassung der Außenwelt, auf Förderung des geistigen Lebens kaum den Vergleich aushalten, vor allen geübt und gebildet werden muß. Wo er fehlt, tritt der Tastsinn als Ersatz an seine Stelle, ohne den Vorzug des Gesichtssinnes zu besitzen, das Manigfaltige gleichzeitig aufzunehmen und dadurch eine größere Anzahl von Vergleichungen, Vorstellungen und Schlüssen zu ermöglichen. Geruchs- und Geschmackssinn liefern für die geistige Bildung verhältnismäßig nur wenig, vorzüglich weil sie des schnellen Wechsels ihrer Erregungen entbehren und einer gleichzeitigen Aufnahme verschiedener Reize nicht fähig sind, haben aber trotzdem für manche Lebenszweige und einzelne Wissenschaften einen Wert, sofern sie Merkmale angeben, die unter Umständen wesentlich werden können oder doch zur schnelleren Auffassung beitragen.

Wenn nun auch zugegeben werden muß, daß es auf der untersten Stufe sinnlicher Warnehmungen, im Kindesalter, ersprießlich ist, Übungen zu betreiben, bei denen mehr oder weniger alle Sinnesorgane in Anregung gebracht werden; so kann doch, wie bereits gesagt, vor Verfrühung, Überreiz und der daraus folgenden Abstumpfung nicht genug gewarnt werden; denn schon wird nicht selten Klage geführt, daß die Kinder, welche in Kindergärten erzogen worden, abgespannt und teilnahmlos erscheinen. Ist's doch auch natürlich, da man der ruhigen Entwickelung keine Zeit läßt, sondern das stille Schaffen der Seele durch immer Neues und Fremdartiges fortwährend stört, so daß es nie zur Sammlung und Einigung der gewonnenen Anschauungen kommen kann. Man thut auf der einen Seite zu viel, auf der anderen zu wenig, indem man meint, die Übung der

Sinne sei nur für die Anfänge des Unterrichtes. Und wie sind doch auch diese Übungen beschaffen! Man will das Ohr üben und klopft an einen irdenen Topf, man denkt den Geruch zu schärfen, indem man an Blüten und Blättern, an Holz und Erde riechen läßt. Ein andermal werden Musterkarten von Manufakturstoffen vorgelegt, als sollten die Kinder sofort hinter den Warentisch treten. Das alles wird es nicht thun, so wenig als das beliebte Stäbchenlegen, wenn der eigene Trieb der Kinder nicht vorwärts drängt.

So scheint man auch hier in ein Übermaß zu verfallen. Man will alles lehren, nicht allein soll die Schule in den verschiedenartigsten Dingen, wie weit auch deren Benutzung von der Schulzeit oft abliegt, Unterricht erteilen; auch das früheste Kindesalter wird nach allerlei Methoden geformt und gemodelt, daß von einer selbständigen Entwickelung der geistigen Kräfte unter natürlicher Leitung kaum mehr die Rede ist. Und wenn bei dem Lehrertage in Wien eine Rednerin verlangte, es sollen die jungen Mädchen auch unterrichtet werden, wie sie einmal Kinder zu pflegen und zu warten hätten, so gehört dies zu den abgeschmackten Dingen, auf die man eben gerät, wenn man den Standpunkt der Schule verrückt, und deren so viele jetzt auftauchen, weil man immer vergißt, daß in der Schule wol Kenntnisse eingesammelt werden sollen, daß aber vorzugsweise die geistigen Kräfte entwickelt, gebildet und gestärkt werden müssen. Je mehr dies aber auf Grundlage sinnlicher Warnehmungen geschieht, je mehr dem inneren Sinne, der geistigen Anschauung, lebendige Bilder zugefügt werden, um so deutlichere Vorstellungen werden sich in der Seele bilden, und das geht doch ohne eine Übung, Bildung und Verfeinerung der äußeren Sinne nicht wol an. Ist also der Unterricht in den einzelnen Schulfächern ein wirklich methodischer, planmäßiger, gründlicher und anschaulicher, der sich durch Nebenzwecke nicht ablenken läßt, der es sowol auf Bereicherung des Gedankenvorrates als auf Bildung des Urteils, auf bewußtes Wissen und richtige Darstellung des Gewußten hauptsächlich durch die Sprache absieht, so brauchen besondere Sinnenübungen nicht statt zu finden; sie sind ein innerer Teil jedes guten Unterrichts, selbst auf höheren Stufen, bei welchem die Sinnesorgane überhaupt eine Anwendung finden.

Litteratur: Encyklopädie ꝛc. die Artikel „Anschauung", „Rousseau", „Fußreisen". — Schreber, Die planmäßige Schärfung der Sinnesorgane. Leipzig 1859. — Grube, Studien und Kritiken. S. 86. — Raumer, Geschichte der Pädagogik, 5. Aufl. Bd. II. S. 53 ff. 326 ff. — Stoy, Encyklopädie der Pädagogik. S. 48. — Eberhard, Programm der Realschule in Koburg 1860. „Die Gesundheitspflege in der Schule" S. 26. — Kant, Anthropologie §. 17. — Waitz, Allgemeine Pädagogik. S. 72 bis 144. — Palmer, Evangelische Pädagogik. 4. Aufl. S. 369. — Schlotterbeck, Sinnenbildung. S. 64 ff. Glogau 1860. — Langbein, Pädagogisches Archiv. 8. Jahrgang (1866). S. 257 ff. — Gutsmuths, Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes. 1817. — Fresenius, Programm der höheren Bürgerschule in Frankfurt a. M. 1861. „Über die Pflege des Raumsinnes".

Fr. Wilhelm Schubert †.

**Sinnlichkeit.** Dieses Substantivum hat im Sprachgebrauch meist eine bestimmtere Bedeutung, als das Adjektivum sinnlich. Denn mit diesem bezeichnen wir 1) objektiv, als Gegensatz zu allem Übersinnlichen, alle diejenigen Gegenstände, die sich mittelst der Sinne warnehmen lassen, also namentlich die gesehen, gehört und betastet werden können; und 2) subjektiv a) alle die Eindrücke, die sich durch die fünf Sinne vermitteln, b) alle die Empfindungen, die im Körper überhaupt (im Gemeingefühl) oder in einzelnen Organen desselben sich in den Grundformen von Lust oder Schmerz, als Erhöhung oder als Störung des Gesamtlebens im Organismus kundgeben, sowie dem entsprechend alle die Naturtriebe, welche darauf sich richten, solche Lust zu bewirken oder solchen Schmerz zu beseitigen. Wie nun das unter Ziff. 1 genannte das Werk Gottes, seine Schöpfung ist, so gehört alles unter Ziff. 2 angeführte zur Natur des Menschen; ein

Individuum, das in diesen Beziehungen nichts Sinnliches an sich hätte, wäre nicht etwa ein Engel, sondern eine Mumie. Wenn wir aber von Sinnlichkeit reden, so verstehen wir darunter in der Regel nicht diese Naturbeschaffenheit, wie sie das Wesen des Menschen mitbedingt, sondern wir denken uns dabei jene Empfindungen und Triebe schon so zu sagen im Gange, und zwar schon mit einer gewissen Erregtheit oder doch leichter Erregbarkeit, also bereits als etwas, das nicht mehr ausschließlich unter physischem, sondern auch unter ethischem Gesichtspunkt betrachtet werden muß. Auch damit aber ist noch nicht gesagt, daß diese Erregtheit oder Erregbarkeit unsittlich, also auf pädagogischem Wege zu unterdrücken, zu vernichten sei; was lebt, das will auch leben und soll leben, aber nach dem von einer höhern Weltordnung bestimmten Maß. Sobald eine gewisse Grenzlinie überschritten ist, so ist die Sinnlichkeit ein ständiger sittlicher Fehler und birgt den Keim des Lasters in sich; nenne ich jemanden einen sinnlichen Menschen, so will ich damit kein Lob aussprechen. Die Aufgabe der Erziehung ist also zu verhüten, daß nicht aus der sinnlichen Naturseite des Kindes sich durch Überwiegen derselben diejenige Sinnlichkeit entwickle, die als beständige Neigung zum sinnlich Angenehmen und als Abneigung gegen alles sinnlich Unangenehme oder keinen Sinnenreiz bietende das Göttliche im Menschen, den Geist, lähmt und niederzieht, die mit dem Leib auch die Seele beschwert oder befleckt, und, während sie das leibliche Wolgefühl zum höchsten Ziele setzt, in Wirklichkeit auch das leibliche Leben zerstört.

Was wir in dieser Richtung Sinnlichkeit nennen, das berührt zunächst von den fünf Sinnen nur den Geschmackssinn und etwa den Tastsinn; dem Geruchssinn wird nur als angenehme Zugabe zu anderweitigen Genüssen absichtliche Befriedigung gewährt; die raffinierte Sinnlichkeit fordert „alle Wolgerüche Arabiens", aber doch nicht als selbstständige Form des Genusses, und was im gewöhnlichen Leben in dieser Richtung geschieht, das hat in der Regel nur den negativen Zweck, schlechte Gerüche zu beseitigen; wer gegen diese empfindlich ist, wem sie Ekel erregen, der ist deshalb noch kein sinnlicher Mensch. Den Geruchs- und Geschmackssinn zugleich erregt das Rauchen, und zwar letzteren in der Weise, daß man es philosophisch schon definiert hat als die Emancipation des Gaumens vom Magen. Es ist uns nicht erinnerlich, gehört zu haben, daß man einen starken Raucher deshalb der Sinnlichkeit beschuldigt hätte. Dies wird wol daraus sich erklären, daß in der Regel der Raucher immer zugleich eine andere, sei es mechanische, sei es geistige Thätigkeit in Studium oder Gespräch ausübt, auf welche seine Aufmerksamkeit gerichtet ist, so daß jener sinnliche Genuß fast unbewußt nebenher geht; nur denjenigen könnte jenes sittliche Urteil auch von dieser Seite treffen, der dabei nichts thut und nichts denkt, oder bei dem der Genuß des Rauchens und etwa der Genuß des Trinkens sich gegenseitig steigern und beide gemeinsam alle Teilnahme verzehren. Sagt man ferner von Objekten, die den Gesichts- oder Gehörsinn erregen, sie seien oder wirken sinnlich, so sind dabei ganz bestimmte anderweitige Momente im Spiel, auf die wir unten zurückkommen werden. Es bleibt zwischen den Sinnesobjekten dieser höchsten Kategorie und zwischen dem, was dem Geschmackssinn zugehört, jedenfalls der große Unterschied, daß jene nur angeschaut, nicht dem Körper selbst assimiliert, auch nicht, wie im Gebiete des Tastsinnes, mechanisch von ihm berührt werden oder auf ihn selber einen Druck ausüben; der Genuß, obwol durch die beiden edlen Sinne vermittelt, ist wesentlich geistiger Art, ist ein ästhetischer, weshalb die süddeutsche Sprechweise darin entschieden Recht hat, daß sie nur von dem, was gesehen und gehört wird, das Prädikat schön gebraucht, niemals aber sagt: der Braten schmeckt schön, nicht einmal: die Blume riecht schön. (Auch der Riechnerv „nimmt die Riechstoffe auf dem Wege der Diffusion in sich auf und wird durch dieselben chemisch verändert". Vierordt, Physiologie, 2. Aufl. S. 337.) Wer etwa aus religiös-ascetischen Gründen auch dem Auge und Ohr den Genuß der Licht- und Klangwirkungen, soweit diese nicht praktischen Zwecken dienen, als Sinnlichkeit verwehren wollte, der würde eben damit das Schöne zum Sündhaften stempeln; von einem lebenden Produkt solcher Erziehung gälte mit mehr Recht, als von dem „Kerl, der

ſpekuliert" das Goetheſche Urteil: Solch einer ſei „wie ein Thier auf dürrer Heide von einem böſen Geiſt im Kreis herumgeführt und rings herum liegt ſchöne grüne Weide." Wenn ſich nun hiernach das, was man Sinnlichkeit in dem oben bezeichneten beſtimmteren Sinne nennt, der ſchon ein ſittliches Moment in ſich ſchließt, unter den fünf Sinnen vorzugsweiſe zum Geſchmacksſinn, entfernter zum Taſtſinn in Beziehung ſetzt: ſo iſt dabei noch folgendes zu beachten. Diejenige Sinnlichkeit, welche geſteigerte Reize und Befriedigungen für den Geſchmacksſinn fordert, d. h. die Sinnlichkeit des Feinſchmeckers iſt auch in betreff des Eſſens und Trinkens noch nicht die niedrigſte; es giebt ja nicht wenige Individuen, denen weit weniger an der Qualität als an der Quantität gelegen iſt, wo alſo nicht der Gaumen, ſondern der Magen die gebietende Macht iſt; dieſer nur will gefüllt, will beſchäftigt ſein. Schon hieraus iſt alſo erſichtlich, daß die Sinnlichkeit über den eigentlichen Thätigkeitskreis der fünf Sinne hinausgreift. Um eine freilich kleine Stufe ſteht dann wieder der Trinker über dem Eſſer, weil jenen, auch wenn ihm ebenfalls das Quantum den Hauptgenuß bedingt, doch der Reiz des Geiſtigen im Getränke, der auf den Gaumen und ſofort auf die Seelenſtimmung wirkt, zum Trinker macht. Alſo ſchon in dieſen Beziehungen iſt das Gebiet der fünf Sinne keineswegs auch das Gebiet der Sinnlichkeit; noch klarer tritt dies zutage in derjenigen Form der Sinnlichkeit, die mit Recht als die gefährlichſte betrachtet wird, nämlich in der Geſchlechtsluſt. Man könnte zwar, wie die Gefräßigkeit auf den Geſchmacksſinn, ſo dieſe auf den Taſtſinn zurückzuführen verſuchen und in gewiſſer Richtung ſogar mit dem Geſichtsſinn (als Augenluſt nach dem bibliſchen Ausdruck 1 Joh. 2, 16 vergl. mit 3 Moſ. 20, 17) in Verbindung bringen; allein wenn auch dieſe beiden Sinne in Mitleidenſchaft verſetzt werden können, wenn auch namentlich durch Berührung oder Reibung geſchlechtliche Luſtgefühle erzeugt werden, ſo ſind doch dieſe ſelbſt eine beſondere Art ſinnlicher Empfindung, daher die Phyſiologie (z. B. bei Vierordt a. a. O. S. 237) ſie als Muskelgefühle bezeichnet und unter die ſog. Gemeingefühle begreift, die eben darum ſo heißen, weil ſie ſich an keinen beſonderen Sinn anknüpfen. Klarer liegt der Sitz der Sinnlichkeit im Gemeingefühl alsdann vor, wenn ſie lediglich als Abneigung gegen irgend eine Unluſt, eine Anſtrengung oder Mühſal wirkt, wo ſie alſo mit Trägheit oder Weichlichkeit zuſammenfällt; alſo z. B. wenn das Kind lieber noch im warmen Bette bleiben, als am kalten Wintermorgen aufſtehen will, wenn es ſich gegen das kalte Waſchen, gegen das Einnehmen einer Arznei u. dgl. ſträubt, oder wenn es verdrießlich iſt, weil es in der Hitze oder Kälte einen Gang machen ſoll, ſtatt im Schatten oder hinter dem Ofen zu bleiben; wiewol auch hierin eine nächſte Beziehung auf den Geſchmacksſinn oder auf den Taſtſinn nicht zu verkennen iſt. (In welch' manigfacher Weiſe übrigens der Taſtſinn das Organ für die Empfindung des Angenehmen und Unangenehmen iſt, wie dieſe zuſtande kommt und wo die Grenze zwiſchen dieſen beiden iſt, darüber vgl. Biunde: Verſuch einer ſyſtematiſchen Behandlung der empiriſchen Pſychologie, II. S. 86 f. und über die weite Ausdehnung der Sinnlichkeit auch über die fünf Sinne hinaus ebend. S. 96. f.)

Giebt ſich nun in allen dieſen Formen die Sinnlichkeit phyſiſch als Luſt und zwar als materiell fühlbare Luſt — als Fleiſchesluſt — zu erkennen, und ebenſo ethiſch als Verlangen und Streben nach dieſer Luſt, als eine auf Erzeugung und Feſthaltung derſelben und auf Entfernung aller Unluſt zielende Willensrichtung (vgl. Biunde a. a. O. S. 288): ſo finden ſich außerdem noch andere Formen vor, die nun doch mittelbar auch die beiden edelſten Sinne, Auge und Ohr, in Anſpruch nehmen. Es giebt in weiterer Bedeutung, als in welcher das Wort oben ſchon aus der Bibel beigezogen wurde, eine Augenluſt, d. h. eine Art von Sinnlichkeit, die darin beſteht, daß man überall hinläuft und dabei ſein muß, wo es etwas zu ſehen giebt, gleichgültig was es iſt, wenn nur das Auge beſchäftigt und dadurch der Geiſt der Mühe überhoben wird, ſich mit ſich ſelbſt zu beſchäftigen. Wer kein Schauſpielhaus, keine Komödienbude, keinen Cirkus offen ſehen kann, ohne hineinzugehen, wer ſich von Langerweile geplagt fühlt, wenn nicht jeder Tag ihm eine Bande Seiltänzer, Kunſtreiter, Taſchenſpieler u. ſ. w. zu ſchauen giebt:

der ist ohne Zweifel ein sinnlicher Mensch. Hierin liegt auch der Grund, warum sinnliche Völker (wie es die Romanen sind) nur dann eine Religion zu haben glauben, wenn sie ihnen Priester in schimmernden Gewändern, bunte Prozessionen, Reliquien und Mirakel in ausgiebiger Menge vors Auge führt, während denkende Nationen im Gottesdienst, der sie ja von der Sinnenwelt zum Übersinnlichen erheben soll, mehr hören als sehen wollen, und zwar nicht nur Musik, sondern das vernünftige Wort, den reinen Ausdruck des Gedankens hören wollen. In positiv sündhafter Weise aber wird das Auge zum Organ der Sinnlichkeit, wenn es an Nuditäten oder zwar bedeckten aber üppigen Körperformen sich weidet; was dann weiter die Folge hat, daß selbst so lange dem äußeren Auge sich kein solches Objekt darbietet, die Phantasie desto geschäftiger ist, im Wachen und im Träumen dergleichen Reize dem inneren Auge vorzuführen. — In Bezug auf das Gehör redet man, auch ganz abgesehen von der durch gesungene Worte möglicherweise zu erregenden Sinnlichkeit, also in absoluter Bedeutung von sinnlicher Musik, also von einer solchen, die sowol der adäquate musikalische Ausdruck sinnlicher Empfindung sei als auch solche im Hörer hervorrufe, mithin förmlich verführerisch auf diesen einwirke. Um Schmerz und Freude auszudrücken, fehlt es der Tonkunst allerdings nicht an Mitteln; aber davon liegt obige Annahme noch weit ab. Man weist dafür auf manche Stellen in Mozartschen Opern hin, noch mehr teils auf die leichtfertigen Produkte eines Offenbach, teils auf raffinierte Musikeffekte bei Meyerbeer und Richard Wagner; es sollen selbst Sängerinnen schon eingestanden haben, daß gewisse Melodieen, ja selbst gewisse Harmoniefolgen, Modulationen und selbst Tonarten sinnliche Lüsternheit in ihnen zu erregen nie verfehlen. Der Verfasser dieses Artikels muß bekennen, daß ihm alles dergleichen ein unlösbares Räthsel ist und lediglich als Selbsttäuschung erscheint; er hat noch immer, was von Musik unter diese Kategorie gestellt worden ist, entweder einfach trivial, gemein, geistlos gefunden, so daß ein musikalisches Ohr dergleichen nicht zum zweitenmal zu hören begehrt, oder es ist erst durch anderweitige, nichtmusikalische Zuthat, also durch schlüpferigen Text oder durch zweideutige dramatische Situation in den Zauberkreis des Verführerischen geraten; im ganzen Wagnerschen Tannhäuser z. B., wo es an stark erotischen Scenen nicht fehlt, finde ich auch nicht einen einzigen Takt, von dem gesagt werden könnte, die Musik als solche sei wollüstig — einfach deswegen, weil es, rein als Musik, eine solche gar nicht giebt. Nur zweierlei Fälle kann ich mir denken, wo ihr etwas der Art sich anhängen könnte: 1) wenn auf anderem Wege schon die Sinne berauscht oder das klare sittliche Bewußtsein betäubt ist, dann kann der weiche, süße Ton eines Instruments oder einer Sirenenstimme noch etwas dazu beitragen, dieses Bewußtsein vollends einzuschläfern, wo also die Wirkung nicht sowol eine erregende in der Richtung der Sinnlichkeit, als vielmehr eine beschwichtigende in Bezug auf die Energie des Geistes wäre; und 2) kann ein stark markierter, auch in der an sich lebhaften Melodie durchgreifender Rhythmus sich mit Nerven und Muskeln in einen elementaren Rapport setzen, so daß wie unwillkürlich die Glieder davon in Mitbewegung gesetzt werden; das gilt wie von einem Marsch, so von Tanzmusik, und wofern nun diese körperliche Bewegung auf die Sinnlichkeit steigernd einwirkt, ist mittelbar auch die Musik daran schuld. Aber gerade aus dieser Analyse des wirklichen Sachverhalts geht klar hervor, daß nicht die Musik an sich, d. h. die melodische Folge von Tönen und der harmonische Zusammenklang derselben die Sinnlichkeit stimuliert. Ganz anders ist es daher auch gemeint, wenn man z. B. Rossinische Musik in Vergleich mit Beethovenscher sinnlich nennt und diejenigen, die die letztere meiden und für die erstere schwärmen, beschuldigt, sie suchen in der Musik nur sinnlichen Genuß, nur Ohrenkitzel. Denn damit wird bloß eigentlich der Mangel höherer musikalischer Bildung gerügt, darin bestehend, daß man nur angenehme, ohrenfällige Melodie hören will, für tieferen musikalischen Ideengehalt, für die Schönheit kunstreicher Harmonie, für die reichere und genialere Arbeit in der Durchführung von Grundgedanken (thematische und kontrapunktische Arbeit) keine Empfänglichkeit und kein Interesse zeigt, ebenso auch bei dramatischer Musik gleichgültig

iſt gegen die Kunſt, einer poetiſchen Geſtalt, z. B. einem Charakter, einer Handlung ihr genaues muſikaliſches Ebenbild oder Analogon zur Seite zu ſtellen. Wir können einfach ſagen: in dieſem Fall iſt Sinnlichkeit nichts als der Mangel an klaſſiſchem Geſchmack Ganz dasſelbe iſt der Fall, wenn jemand in der Muſik nur ſtarke Erſchütterungen des Trommelfells liebt, Janitſcharenmuſik, im Orcheſter möglichſt viel Blech, im Geſang möglichſtes Geſchrei; auch dies iſt eine Art Sinnlichkeit, aber viel mehr ein äſthetiſcher als moraliſcher Defekt, eine Roheit. Ähnliche Mängel werden ſich auch andern Künſten gegenüber geltend machen, wie z. B. an der Malerei die Sinnlichkeit — auch wider völlig abgeſehen vom dargeſtellten Gegenſtand — ſich dem Reiz der Farben zuwendet, während es ſchon eine gewiſſe Überwindung des Sinnlichen durchs Geiſtige iſt, wenn man an der Form auch ohne Farbe, wie im Kupferſtich, ſein Wolgefallen findet.

Hiermit dürfte wol das in den Bereich gegenwärtigen Artikels fallende Begriffsgebiet durchmeſſen ſein und es bleibt nur noch die Frage, wie ſich, geſtützt auf die Ethik, die Pädagogik dazu zu verhalten habe. Da in jedem Menſchen ſich naturgemäß das körperliche Leben erſt bis zu einem gewiſſen Punkt entwickelt haben muß, ehe der Geiſt ſich auch nur ſeiner ſelbſt bewußt wird, und dieſer alsdann erſt noch geraume Zeit braucht, um ſeine normale Kräftigkeit zu gewinnen: ſo kann es nicht anders ſein, als daß in der Kindheit das ſinnliche Bedürfen und Begehren noch vorherrſcht; immer iſt es erſt eine ſittliche That, die dieſes Element in die richtige Unterordnung unter das geiſtige bringt, und zu dieſer ſittlichen That wird der Geiſt erſt nach und nach befähigt, ſie ſetzt immer ſchon eine relative Reife desſelben voraus. Ein Kind, für das ein Stück Kuchen keinen Reiz hätte, deſſen Augen nicht glänzten, wenn es (namentlich zum erſtenmal in einem jungen Leben) ein Reiterregiment mit klingendem Spiel einrücken ſieht, wäre zuverläſſig entweder krank oder durch falſche Erziehung ſchon verdreht und verkümmert. Wir erinnern uns irgendwo von einem Vater geleſen zu haben, den ſein aufgeweckter, wißbegieriger Junge mit endloſen Fragen quälte und in die Enge trieb; eine friſche, ſaftige Birne beſchwichtigte alle Zweifel der philoſophiſchen Kinderſeele. Damit aber aus dieſer naturwüchſigen Sinnlichkeit nicht eine üble Gewohnheit werde, dazu dienen nicht erbauliche Predigten über die Nichtigkeit alles Irdiſchen — ein guter Biſſen dünkt trotz der vanitas vanitatum des Predigers Salomo einem Kinde denn doch etwas ſehr Reelles zu ſein —; ebenſowenig iſt das willkürliche Auferlegen von Entbehrungen, ein Faſtengebot zum Zweck der Selbſtverleugnung das richtige Mittel zum Zwecke, denn nur um ſo größeren Reiz und Wert wird die verbotene Frucht in der Meinung des Kindes gewinnen. Sondern fürs erſte ergeht an den Erzieher die Forderung, daß er nicht durch ſein eigenes Beiſpiel die ſinnliche Neigung im Kind ſteigere und das Verlangen nach Genuß als das erſte und berechtigtſte erſcheinen laſſe: wenn der Knabe ſieht, daß Vater und Mutter ſelber kein höheres Gut kennen, als eine fette Mahlzeit, wie ſollte er dann eine idealere Lebensanſchauung gewinnen? Desgleichen iſt es eine üble Pädagogik, das Kind mit Leckerbiſſen zu locken oder zu belohnen, und ebenſo ſchlimm, wenn ſchwache Mütter ſelber den Kindern erlauben, von allem, was etwa einem Gaſt vorgeſetzt wird, auch ihren Anteil zu fordern. Die Thorheit ſolchen Verfahrens ſpringt jedem Dritten, und zwar oft in unangenehmſter Weiſe in die Augen. Dagegen iſt es ebenſowenig klug, den Kindern von ſolchem, was ſeltener auf den Tiſch kommt, was alſo ihre Gelüſte zugleich mit der Neugierde reizt, nichts zu geben, um ſie in der Selbſtverleugnung zu üben; das empfinden ſie als eine liebloſe Härte und während dieſe ſie bitter macht, wird das Gelüſte durchs beharrliche Verſagen nur noch geſtachelt. Mit Maß zu rechter Zeit und freundlich ihnen auch an einem Leckerbiſſen ihr Teil zu gewähren, das kann gerade dazu dienen, ſie zu überzeugen, daß Eſſen und Trinken der Güter höchſtes nicht iſt, und daß auch Süßigkeiten den Menſchen laſſen, wer er iſt. — Neben und über alle dem aber iſt es poſitive Wirkung, Nährung und Stärkung des Geiſtigen im Kinde, wodurch die Sinnlichkeit zunächſt ein Gegengewicht erhält, das mit der Zeit zum wirklichen, normalen Übergewicht des Geiſtes über das Fleiſch wird. Der Stumpfſinnige, der geiſtig

Verwarloſte denkt unaufhörlich an Eſſen und Trinken, wo nicht an Schlimmeres, weil er nichts anderes zu denken hat; iſt dagegen einmal der Wiſſenstrieb rege gemacht, freut ſich das Kind ſeines Lernens, ſo haben ſeine Gedanken eine ganz andere, ſtets ausgiebigere Beſchäftigung, es kennt ſchon, ohne darüber nachzudenken, andern Genuß und wird, gerade wenn ihm daneben die phyſiſch notwendige leibliche Befriedigung freundlich und ſättigend gewährt wird, um ſo weniger Gelüſte ſinnlicher Art haben. Letzteres iſt allerdings eine weſentliche Bedingung: Individuen, die nicht durchaus regelmäßig ihre Nahrung erhalten, werden viel lüſterner; ſie ſind dann nicht bloß gefräßig, ſobald ſie die Mittel dazu haben, ſondern es ſtellt auch in dieſem Falle die Phantaſie dasjenige, was man entbehrt, noch viel reizender dar, als es iſt. Wird aber hierfür in angemeſſener Weiſe geſorgt, ſo darf um ſo weniger der Geiſt daneben müßig gelaſſen werden; „die Vielſeitigkeit des Intereſſes verhindert die Herrſchaft der Begierden", ein Satz, deſſen weitere Ausführung von Ziller (Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht, Leipz. 1865, S. 350 ff.) man vergleichen wolle. Aber auch eine rein ethiſche Macht kann ſchon im Kinde die natürliche Sinnlichkeit niederhalten. In den „Blättern für das Armenweſen", herausgegeben von der Centralleitung des Wolthätigkeitsvereins in Stuttgart, 1869, Nr. 48, wird ein Geſpräch zwiſchen Bettelbuben mitgeteilt, das einen rührenden Beleg für obigen Satz abgiebt. Der eine derſelben hat von einer Kindstaufgeſellſchaft ein Stück Kuchen und Wurſt geſchenkt bekommen; er wird nicht müde, den Kuchen anzuſehen und zu zeigen und zu preiſen; er denkt aber dabei mit Wehmut an ſeine verſtorbene blindgeweſene Mutter, die auch ſo gerne Kuchen und Wurſt gegeſſen habe; doch hat er eine kleine Schweſter und dieſer freut er ſich die reiche Beute zu bringen. Darüber kommt ein anderer, der auch am gleichen Ort auf ſeinen Rat gebettelt, aber nichts erhalten hat, als einen blinden Pfennig; der will ihm den Kuchen mit Gewalt entreißen; aus der erfolgloſen Balgerei entſpinnt ſich eine Mitteilung, wornach der zweite eine kranke Mutter hat und für dieſe wollte er den Kuchen rauben; das bewegt dem erſten im Andenken an ſeine eigene Mutter das Herz, daß er dem andern das ganze Stück giebt und ſich tröſtet, für ſeine „Mariele" habe er ja doch noch die Wurſt. Die ganze Scene, die ſehr verdient, nachgeleſen zu werden, hat der Erzähler, ein Geiſtlicher im Harz Namens Papſt, ungeſehen mit angehört; da wars alſo ſelbſt in dieſen Betteljungen, die zwiſchenein ihr eigenes Wolgefallen an dem Kuchen unverhohlen erkennen laſſen, die Macht der Liebe, die ſie ſich ſelbſt vergeſſen und ſich weiden läßt an dem Gedanken, wie köſtlich der ſeltene Biſſen einer geliebten Seele munden werde. Wer dieſe Gotteskraft in einem Kinde wach zu rufen verſteht, der hat die Sinnlichkeit gründlicher bewältigt, als es Strick und Geißel jemals hinter Kloſtermauern vermocht haben. Denn wer das Fleiſch nur in dem Sinn und mit der Hoffnung kreuzigt, daß dadurch von ſelbſt auch die Begierden abgetötet werden, wenn man nur den Leib hart halte, der täuſcht ſich gründlich; ein geſchwächter Körper iſt laut alter Erfahrung keineswegs vor fleiſchlichen Reizungen ſicher, ſowenig als dadurch die Phantaſie vor Ausſchreitungen bewahrt iſt. — Was ſofort in puncto sexti dem Erzieher zu thun obliegt, darüber iſt das Erforderliche ſchon in den Artikeln „Geſchlechtliche Verirrungen", „Geſchlechtertrennung" und „Schamhaftigkeit" geſagt, worauf wir verweiſen. In betreff derjenigen Sinnlichkeit ferner, die, wie oben bemerkt, teils als Trägheit teils als Weichlichkeit zutage kommt, iſt die einzig wirkſame pädagogiſche Maßregel dieſe, daß man derlei Neigungen und Abneigungen beharrlich nicht nachgiebt; das Nähere hierüber iſt in den Artikel Gewöhnung, Neigungen und Abneigungen ausgeführt; ebenſo greift dasjenige in vorliegenden Gegenſtand ein, was in dem Artikel Körperliche Erziehung über Abhärtung geſagt worden. (Vgl. auch den Artikel Mäßigkeit.)

Was endlich die noch erwähnte Schauluſt und den Ohrenkitzel, alſo die durch Geſicht und Gehör (ganz abgeſehen von Nuditäten und Frivolitäten) ſich befriedigende Sinnlichkeit betrifft, ſo geht aus dem oben über die Natur derſelben Geſagten von ſelbſt hervor, daß die einzige Art, in dieſem Stück den Geiſt in ſein Recht und ſeine Macht

einzusetzen, darin besteht, demselben die genügende Bildung zu geben. Denn diese lehrt den Zögling das Wertvolle vom Wertlosen, das Gediegene und Geistvolle vom Schalen und Trivialen, das Edle vom Gemeinen mit sicherem Gefühl unterscheiden und befähigt ihn, den wahren Wert eines Gemäldes, eines Schauspiels (vgl. auch den Artikel Theater) wie den bloßen Schein und Schimmer, den echten Wert einer Musik wie den Lärm und Klingklang richtig und scharf zu beurteilen. Wer einmal dafür geöffnete Sinne und reines Urteil gewonnen hat, der kann wol einmal — darin noch als Mann wider zum Kinde werdend — auch einem heiteren Walzer oder einem klangvollen Soldatenmarsch und Zapfenstreich sein Ohr leihen, wol einmal auch einer Schaustellung niederen Ranges von Bärenführern oder Kunstreitern im Vorbeigehen zusehen; aber er läßt solche Dinge wie einen Schwarm Zugvögel an sich vorüberziehen, ohne ihnen irgend eine tiefere Teilnahme zuzuwenden; wo er dagegen für Auge und Ohr einen Genuß sucht, da stellt er höhere Anforderungen in Bezug auf künstlerischen Gehalt, weil er auch in dem, was den Sinnen sich darbietet, eine Bereicherung des geistigen Lebens zu haben verlangt. **Palmer †.**

**Sitte.** Nach Müllers und Zarnckes mittelhochdeutschem Wörterbuch wurde das Wort site (von siton, bewegen, führen) auch für die sich gleichbleibende Handlungsweise des einzelnen Menschen gebraucht, während wir jetzt von einer besonderen Gewohnheit nicht leicht sagen: das ist meine Sitte, sondern mit dem Wort immer ein gemeinsames, zur charakteristischen Lebensgestaltung irgend einer Gemeinschaft von Menschen, Volk, Gemeinde, Familie, gehöriges Thun bezeichnen. Nur im Plural — gute Sitten, mores, gebrauchen wir das Wort auch von der Aufführung des einzelnen; von dieser Seite behauptet dasselbe seinen nahen Zusammenhang mit der Sittlichkeit. Auch in dem jetzt üblichen Sinn ist freilich immer nur diejenige Sitte wirklich Sitte und nicht Unsitte, die mit den Gesetzen der Sittlichkeit übereinstimmt, und alles, was sittlich gut ist, kann und soll auch, soweit es als Handlungsweise in die Erscheinung hervortritt, zu wirklicher Sitte, zur Lebensgewohnheit werden, die sich halb unbewußt von Vater auf den Sohn und Enkel vererbt, in die die Jugend von selbst hineinwächst, die sie als etwas feststehendes schon vorfindet und als etwas Selbstverständliches anerkennt und befolgt: darin eben liegt ihr pädagogischer Wert und die Pflicht, durch die Sitte zur Sitte zu erziehen. Da also thatsächlich die Sitte sich nicht immer aus solchen Beweggründen bildet, die von der christlichen Ethik, überhaupt von einem reinen sittlichen Bewußtsein als sittlich anerkannt werden und da ebenso die einmal herrschende Sitte (Orts-, Standessitte u. s. w.) einen bestimmenden Einfluß auf die innere und äußere Moralität üben kann, dem der Erzieher, weil Sittlichkeit seines Wirkens Zweck und Ziel ist, vielmehr entgegenarbeiten muß, so ist es nötig, der Sitte abgesondert von dem, was nur der Ethik angehört, einen eigenen Artikel zu widmen. Riehl hat den bekannten Ausspruch gethan: „man muß von der Annahme ausgehen, die altüberlieferten Sitten des deutschen Hauses seien schon dann in sich gut, wenn sie kein nachweisliches Unheil stiften"; aber nicht nur giebt es noch allerlei andere Sitten als die des deutschen Bürgerhauses, sondern man muß auch nach jenem Kanon doch immer erst prüfen, ob nicht eine Sitte, auch eine von alters her überlieferte, ein nachweisliches Unheil stiftet.

Eine Sitte ist immer eine Lebensnorm, die einen kleineren oder größeren Kreis von Menschen gemeinsam in der Art bestimmt, daß sie wie ein Gesetz (ja pünktlicher und williger als jedes förmliche Gesetz) beobachtet wird, ohne daß eine äußere Vorschrift dafür bestünde oder eine gesetzliche Macht dazu nötigte. Man fürchtet sich — und soll sich allerdings fürchten — unter den Menschen dazustehen als einer, der nicht weiß was Brauch ist, was sich geziemt, der also diesem Bildungskreise fremd und fern, d. h. unter dem Durchschnitt desselben steht. Es kann sehr wol, was ursprünglich frei aus dem Volksgeist erwachsene Sitte war, auf einem gewissen Höhepunkt der Kultur zum Gesetz, zur fixierten staatlichen oder kirchlichen Norm werden, die nunmehr, von der Obrigkeit gehandhabt, einen äußeren Zwang ausübt; so sind eine Menge unserer Staats- und

Kirchengesetze ursprünglich nur Sitten, Volksbräuche gewesen, die bei festerer Organisation des Gemeinschaftslebens zum Gesetz erhoben wurden. „Die Sitte ist es," sagt Alex. v. Öttingen in seiner Moralstatistik, Erlangen 1868, I. S. 961 f., „welche vorzugsweise influiert auf die soziale Lebensbethätigung in ihren drei Hauptsphären; die Rechtsnormen, die Bildungsnormen und die Religionsnormen sind gesetzmäßige Ausgestaltungen der Macht, der Sitte und Tradition, durch welche eine geistige Atmosphäre in jedem organisierten Gemeinschaftsleben und schließlich in der gesamten Menschheit entsteht." Aber ebenso geschieht auch das Umgekehrte: es tritt entweder eine neue Staatsgewalt oder eine neue Religion fix und fertig unter ein Volk, sei es durch Eroberung mit leiblichen oder mit geistigen Waffen von außen her, sei es durch eine unter dem Volk selbst erstehende geistesmächtige Persönlichkeit. Dadurch wird das Volksleben unter ganz neue Gesetze gestellt; aber wenn sie die Macht der Wahrheit und Gerechtigkeit in sich selber tragen, so wandeln sie sich, selbst wenn ihnen anfangs die vis inertiae einen schwer zu besiegenden Widerstand leistet, allmählich in Volkssitte um. Unser protestantisches Volk beobachtet z. B. in religiösen und kirchlichen Dingen vieles als Sitte, ohne entfernt daran zu denken oder etwas davon zu wissen, daß es als Vorschrift schwarz auf weiß in der Kirchenordnung steht. Darin liegt der große Unterschied, daß solcher Gehorsam nicht ein gesetzlicher, sondern ein freier ist; nicht das Gesetz, wol aber seine Sitte liebt das Volk und würde sie eben darum, auch wenn das Gesetz fiele, dennoch beibehalten, weil sie ihm ein Schmuck des Lebens, Gegensatz zur Roheit und Verwilderung ist, ja weil es für sein religiöses und sittliches Gefühl daran einen festen Halt hat. Nur darf dies nicht bis zu dem sowol ethisch als pädagogisch bedenklichen Übermaß gesteigert werden, zu dem sich Ottingen a. a. O., S. 970, durch sein Princip, alle Ethik müsse Sozialethik, nicht Personalethik sein, fortreißen läßt, indem er sagt: „Alle ethischen Principien und Normen gehen stets zurück auf eine Form der Sitte, — ein Erweis ihres notwendig sozialen Charakters. Zu einem Begriff von gut und böse, zu sittlicher Billigung und Verabscheuung, überhaupt zu ethischem Urteil und ethischer Thatkraft gelangt der einzelne nur im Zusammenhang mit einer Tradition, durch Vermittlung der Sitte, die ihn geistig großgezogen und sein ethisches Urteil, sein Gewissen gebildet hat. Denn Sitte ist nichts anderes, als die gewohnheitsmäßige Ausgestaltung der immanenten Gesetze der Gemeinschaftsbewegung in normative und imperative Formen, wodurch eben das sich ergiebt, was wir im weitesten Sinne Sittengesetz nennen." Daß die überlieferte Sitte auf die Bildung des sittlichen Urteils mächtig einwirkt, daß viele Menschen gar keinen andern Inhalt ihres Gewissens aufweisen können, als was Sitte ist, und keinen andern Grund des Gewissensantriebes, als den, daß einmal etwas Brauch ist, das freilich leugnen wir nicht; aber erstens fragen wir: von wem rührt denn die Sitte, die Überlieferung selber her? Einer muß doch angefangen haben, so oder so zu handeln, ohne daß vor ihm schon eine Sitte dieses Inhalts bestanden hätte. Oder war etwa, was in Luthers Gewissen sich regte und ihn zum Reformator machte, nur Wirkung der Überlieferung und Sitte? Bäumte sich nicht eben sein ureignes sittliches Bewußtsein gerade gegen diese die Welt im Banne haltende Macht auf, um sie zu brechen? Zweitens muß gefragt werden: ist denn alles, was die Sitte mit sich bringt und dem einzelnen zumutet, wirkliche Gewissensbildung und nicht oft vielmehr Gewissensfälschung oder Gewissenslähmung? Und drittens: gehören nicht sehr wesentliche Dinge zur rechten Sittlichkeit, die, weil sie im verborgenen bleiben und in ihrer Bethätigung ganz der eigenartigen, in jedem Augenblick völlig freien Gesinnung und Lebensweise anheimfallen — wie das Herzensgebet, wie tausenderlei nur dem vertrautesten Umgang angehörige Liebeserweisungen, gar nicht mehr mit dem Namen einer Sitte bezeichnet werden können? Daß in einem Christenhause zu bestimmter Zeit Hausandacht, Tischgebet ꝛc. gehalten wird, das ist Sitte, aber daß der Christ bei seiner Arbeit allezeit seines Gottes gedenkt, oder daß er, wenn ein unerlaubtes Gelüste in ihm sich regt, dasselbe unterdrückt, daß er ein ihm zustoßendes Leid in stiller Geduld trägt, — das sind zwar Forderungen des Sittengesetzes, aber nach genauem Sprachgebrauch sagt

man nicht, das sei Sitte. (Daher konnten wir oben nur insoweit, als das Sittliche durchs Handeln zur Erscheinung kommt, sagen, alles und jedes gute solle und könne auch Sitte werden.) Wie es demgemäß ein engerer Kreis ist, den wir unter diesem Namen befassen und hier in Betracht ziehen — nämlich der Kreis solcher, unter einem Volk, in einem Gau, in einer Familie einheimischen, gemeinsamen Formen des Handelns und Benehmens, welche, ohne durch eine öffentliche Macht gesetzlich gefordert zu sein, dennoch von allen als etwas Selbstverständliches beobachtet werden, das zur Wolgestalt des Gemeinlebens gehört, und wodurch sich der einzelne als würdiges, ebenbürtiges Glied der Gemeinschaft ausweist: — so können wir die Sitte in diesem Sinn auch nicht unbedingt als erziehende, zum Erziehen und Herrschen berechtigte Macht anerkennen, sondern müssen dem Erzieher das Recht vorbehalten, aller und jeder Sitte gegenüber erst zu beurteilen, ob derselben ihre natürliche Macht über das Kind auch mit Recht einzuräumen sei, ob durch sie der sittliche Erziehungszweck gefördert werde, oder ob gerade um dieses Zweckes willen das Kind von ihr loszulösen, also zwar nicht zum Sonderling, wol aber zum sittlich-selbständigen Menschen zu erziehen, und ob durch diese Erziehung die schlechte Sitte zu verdrängen, an ihrer Stelle eine gute Sitte vielleicht erst zu erzeugen sei. Und indem wir dem oben Gesagten zufolge alles dasjenige hier ausschließen, was, ob es auch als Sitte im Volke lebt, doch zugleich durch das Staatsgesetz und die kirchliche Ordnung normiert ist (— das hierauf Bezügliche ist in den Artikeln „Kirche, Kirchlichkeit" und „Staat" besprochen): so werden wir wol nichts Wesentliches übersehen, wenn wir die Sitte in vier Hauptformen näher beleuchten: 1. als festlicher Volksbrauch; 2. als Sitte des Berufs- und Familienlebens; 3. als gesellige Sitte, und 4. als Kleidersitte — dieser letzte Punkt kann zugleich als Ergänzung des über die pädagogische Behandlung der Kleidung in dem Artikel „Körperliche Erziehung" Gesagten dienen.

1. In der ersten Beziehung thut sich unter allen Himmelsstrichen das Volksgemüt dadurch ein Genügen, daß die wichtigsten Momente des Lebens, vor allem Geburt, Hochzeit und Tod, dann wider der Jahreswechsel, der Geburtstag, Ernte- und Herbstfeier, ferner örtliche oder vaterländische Gedächtnistage der manigfachsten Art durch irgend eine Feierlichkeit, wäre es auch in sehr rohen Formen, ausgezeichnet werden. Vieles dieser Art schließt sich an kirchliche Festtage oder Handlungen an; unser Weihnachtsbaum, unsere Schießübungen in der Neujahrsnacht, unsere Ostereier, unsere Kirchweihen geben davon auch in protestantischen Ländern Zeugnis, und im katholischen wird ja ohnehin eigentlich jedes Kirchenfest zugleich ein Volksfest, wie die Messe = Gottesdienst auch zur Messe = Jahrmarkt geworden ist. Alledem gegenüber ist der pädagogische Kanon zunächst ein sehr einfacher: was an solchen Dingen reines, volkstümliches Vergnügen ist ohne Gefahr für Leib und Seele, ein in bestimmte, überlieferte Form gefaßtes Aufatmen des Volksgeistes von der Bürde der täglichen, gemeinen Lebensarbeit und Mühsal, das ist dem Kind auch nicht zu wehren; was aber Unfug ist, darauf soll, da der Arm der Schule nicht ausreicht, um ihre Zöglinge davon zurückzuhalten, Vater und Mutter desto unerbittlicher ihr Verbot legen. (Über das Zusehen oder gar Mitmachen bei Tänzen haben wir hier nicht zu reden; es wird darüber ein besonderer Artikel folgen.) Nun ists aber eine bekannte Sache, daß viele Volkssitten der Art einen ursprünglichen Sinn, eine bestimmte Bedeutung gehabt haben, wovon das Volk lediglich nichts mehr weiß, worüber es sich auch den Kopf nicht zerbricht. Und so wäre es etwa im Interesse der Aufklärung — ein aufgeklärter Mensch thut ja nichts, von dem er nicht einen vernünftigen Grund angeben kann —, daß der Erzieher sich noch die besondere Aufgabe stellte, dem Zögling den Sinn aller einheimischen Volkssitten zu deuten. Wißbegierige Knaben werden solche Belehrungen in einem gewissen Alter, wo man gern sehr klug ist, dankbar entgegennehmen; wir haben aber Grund zu dem Rat, dies nur auf Befragen zu thun, also nur dann, wenn jene Wißbegierde selbst hinter den Sinn einer ihr unverständlichen Volkspraxis kommen möchte. Denn es ist durch ältere und neuere Forschungen festgestellt, daß weitaus das meiste, was in dieses Gebiet unseres Volkslebens fällt, auch wenn es sich an kirchliche Anläße

angeknüpft hat, entschieden heidnischen Ursprungs ist; die Belege sehe man in Werken, wie Grimms Deutsche Mythologie, A. Wuttkes „Deutscher Volksaberglaube“ (2. Aufl. 1868) und noch mehr E. L. Rochholz „Deutscher Glaube und Brauch im Spiegel der heidnischen Vorzeit“ (Berlin 1867). Vgl. auch den Artikel Schulfeste. Wird wol Kindern, die noch nach den vom Hasen gelegten Ostereiern im Garten suchen, viel gedient sein mit der gelehrten Notiz, daß der Hase als Symbol der Fruchtbarkeit der Frühlingsgöttin Ostara als Begleiter beigegeben gewesen sei; daß das Ei die noch schlummernde, aber unter dem Einfluß der Wärme erwachende Lebenskraft der Natur bedeute, und daß die Eier rot und gelb gefärbt werden als mit den Farben der Sonne? Oder wird ein Kind sein im Sarge liegendes Brüderchen andächtiger betrachten, wenn ich ihm eröffne, daß die Zitrone, die man dem Toten in die Händchen giebt, der goldene Apfel sein soll, der dem Kind zum Spielzeug in die andere Welt mitgegeben werde? Um solche Aufschlüsse zu gewähren, muß die innere Reife schon da sein, ja schon ein Verlangen nach derlei Erkenntnissen sich bemerklich machen. Dagegen könnte einem zu religiöser Ängstlichkeit geneigten Gemüt eher ein Bedenken darüber aufsteigen, ob es nicht vielmehr Christenpflicht sei, alle solche Überreste altheidnischer Sitte zu vertilgen und wenn das der einzelne freilich nicht durchsetzen kann, wenigstens das eigene Kind davon zurückzuhalten. Es giebt ja ohnehin eine Art pietistischer Gesinnung, die alles volkstümliche als weltlich verachtet und haßt; wüßte man vollends, wie das in seinem Ursprung mit heidnischen Göttern zusammenhängt, so würde man noch viel schlimmeres davon befürchten. Aber es ist genau zu unterscheiden, was von diesen Volkssitten noch irgendwie mit Aberglauben in Verbindung steht und was diese Beziehung längst verloren hat. Ersteres ist natürlich mit allem Ernst zu unterdrücken (vgl. den Artikel Aberglauben); wo aber, wie in sehr vielen Volksbräuchen, sich auch die letzte Spur eines Bewußtseins von jenem historischen Zusammenhang seit Jahrhunderten verloren hat oder sogar an die Stelle der heidnisch-religiösen Bedeutung irgend eine christliche getreten ist, da wäre es unpädagogisch, dem Kind ohne Not die Landessitte, dieses lebendige Stück der Heimat, zu verdächtigen oder ihm eine kritische Neigung gegen alles derartige beizubringen. Das Volkstümliche zu verachten, weil man selber über die Naivität desselben hinaus ist, dazu wollen wir unsere Kinder nicht verleiten; solch ein säuerlicher Beigeschmack macht einen Menschen nicht liebenswürdig. — Eine lehrreiche Thatsache ist es aber, daß nicht wenige solcher Volkssitten, die ursprünglich aus dem Heidentum stammen und sich noch lange unter dem christlichen Volk erhielten, nachdem sie ihre religiöse Bedeutung ganz verloren haben und auch der Bauer nicht mehr an ihre magische Wirkung glaubt, nun zu Kinderspielen geworden sind; man findet z. B. bei Rochholz a. a. O., S. 128, 154, 165 Belege dafür, daß manche der alltäglichsten Kinderspiele unter uns mit ihren völlig sinnlosen Reimgesängen ihrer Zeit einen sehr bestimmten Sinn hatten, denn es waren Zauberakte mit Zaubersprüchen. Was ein Volk in seiner eigenen Kindheit mit religiösem Glauben zu üben pflegte, das dient nach Jahrtausenden den Kindern desselben Volkes, nachdem der religiöse Glaube längst ein anderer geworden, auf der Gasse zum lustigen Spiel!

Sehen wir übrigens von diesem Zusammenhang der Volkssitte mit Überresten alter Zeiten ab, so bietet dieselbe noch eine andere für die Erziehung nicht ganz unwichtige Seite dar. Das Kind sieht, wie das aus seinem unmittelbaren Lebenskreise niemals heraustretende Volk, den heimischen Brauch so sehr als selbstverständlich an, daß es sich eine ganz anders geartete Sitte gar nicht denken kann: der gemeine Russe, wenn er gefragt wird, warum er dies oder jenes gerade so mache, wie er es macht, antwortet bündig: „so gehört sichs“ — der Grund aber, warum es sich so gehört, ist einzig der Volksbrauch, was davon abweicht, ist ungehörig. So fällt auch dem Knaben, den man zum erstenmal auch nur in einen anderen Ort, z. B. vom Dorf in die Stadt bringt, vieles befremdend auf, was da ganz anders gemacht wird, als er von jeher es sah. Hier ist es nun Sache der Bildung, ihn gerade durch solche Erweiterung seiner Anschauungen zu der Erkenntnis zu bringen, daß seine Ortssitte denn doch nicht gleichbedeutend ist mit

Sitte überhaupt. Er muß also lernen, auch das Fremde als ein Berechtigtes zu erkennen; er muß die Gerechtigkeit des Urteils gewinnen, die ihn fähig macht, jedes in seiner Art zu begreifen und gelten zu lassen. Damit ist aber dem Erzieher die Aufgabe gestellt, ihn vor zwei Fehlern zu bewahren. Entweder nämlich macht das Fremde einen solchen Eindruck auf ihn, daß er alles draußen schöner, gescheiter, trefflicher findet, als daheim; oder er legt, wie der reisende Engländer, den Maßstab seiner Heimatsitte als den unzweifelhaft und absolut gültigen überall an und findet darum vielmehr draußen alles nichtswürdig; so wird der junge Mensch, der uns etwa Empfehlungskarten überreicht, den wir freundlich aufnehmen, ein unangenehmer Gast, der alles das Unsrige unglaublich unentwickelt findet, weil es nicht sein Hauswappen trägt. Wie viel sittlicher Mangel — namentlich Mangel an der Fähigkeit und Willigkeit, sich in fremde Zustände und Denkweisen hineinzuversetzen, also Mangel an Liebe wie an Bescheidenheit, solchem Gebaren zu Grunde liegt, bedarf keiner Auseinandersetzung; man kann allem, was eine historisch berechtigte Existenz hat, was charakteristisch aus einem Volksgeist hervorgegangen ist und ihm zum Ausdruck dient, ein offenes Herz, ein klares und liebevolles Auge entgegenbringen und dennoch der heimatlichen Art zu leben, der ehrwürdigen Väterſitte die aufrichtigste Liebe bewahren. Diese Bemerkungen gelten übrigens auch für die im folgenden zu besprechenden Gebiete der Sitte.

2. Die Berufs- oder Handwerkssitte hat, solange das Zunftwesen bestand, an diesem ihren festen Halt gehabt; der Zunftgeist hat seine traditionelle Sitte als seinen eigensten Ausdruck eifersüchtig gehütet; sie prägte sich in Handwerkssprüchen aus, war aber auch sehr natürlich, wo sie irgend eine Blöße gab, die Zielscheibe des Spottes aller andern Zünfte. Mit den Zünften hat auch der eigentümliche Zunftgeist und die Zunftsitte aufgehört und diese lebt nur noch fort teils in Handwerksbräuchen, die mit der Art der Arbeit selber in Beziehung stehen, in überlieferten Handwerksvorteilen oder Vorrechten (wie das sog. Jägerrecht, Metzgerrecht u. dgl.), teils in gewissen Rede- und Schreibweisen, in Manieren, die uns z. B. im Eisenbahnwagen den Friseur, den Schneider, den Schauspieler, den reisenden Handlungsdiener, den Schulmann, den Professor, den Studenten, den Pfarrer, den Dorfschulzen, den Advokaten, den Lieutenant (auch in Zivilkleidung) leicht erkennen lassen. Dergleichen Standesmerkmale bilden sich aber erst an in einem Lebensalter, das jenseits der Grenzen der Erziehung liegt, außer sofern die Manieren des Vaters unbewußt auch auf das Kind sich vererben. Die Erziehung kann in dieser Beziehung bloß die Aufgabe haben, das sittliche Gefühl und Bewußtsein schon im Kinde so rein und kräftig zu machen, daß es alles dasjenige von sich abstößt, was in den Standessitten etwa unsittlich, unbescheiden, für andere Menschen lästig ist, und vollends, was unter dem Titel des Handwerksbrauchs eine Art öffentlicher Duldung genießt, in Wirklichkeit aber eine Unwahrheit, ein Betrug ist. Auch das wird die Wirkung der gründlichen sittlichen Bildung sein, daß der Zögling früh schon und für sein ganzes Leben sichs merkt: es sei keine Schande, wenn man einem ansieht, welchen Beruf er hat, er brauche also denselben nicht absichtlich zu verleugnen. Aber er soll auch nicht geflissentlich sein Standesbewußtsein hervorkehren: über dem Minister wie über dem Barbier steht der sittliche Mensch, und dieser ists, mit dem wir überall gern verkehren. Die Familiensitte sofort prägt sich einmal darin aus, daß gewisse Momente des Familienlebens, die überall vorhanden sind, wo ein Familienleben überhaupt besteht, doch in bestimmter Weise fixiert werden und darum allen Gliedern des Hauses als Norm gelten, daß also z. B. das Frühstück, das Mittag- und Abendbrot jeden Tag zur bestimmten Stunde gemeinsam eingenommen, daß das Haus zu bestimmter Zeit geschlossen wird, daß für jedes Glied der Familie die Zeit des Aufstehens und des Zubettegehens bestimmt ist, daß Vater und Mutter nach des Tages Arbeit regelmäßig die Kinder alle um sich haben, daß dann vorgelesen, musiziert oder irgend etwas von den „um des Lichts gesell'ge Flamme" Versammelten in Scherz oder Ernst getrieben wird. Sodann aber auch darin, daß Dinge, die wol in vielen Häusern vergeblich gesucht werden, die aber zur Idee des

christlichen Familienlebens gehören, als feste Bestandteile in die Hausordnung aufgenommen sind, wie die Hausandacht und das Tischgebet, die Feier von Geburtstagen, das Besuchen und Besuchtwerden von Verwandten und Freunden, ferner ein herzlicher Ton im Verkehr der Geschwister untereinander, ebenso auch die freundliche Behandlung der Dienstboten als zum Hause gehöriger Personen, endlich die rechte Art der Gastfreundschaft. Auch möchten wir hierher noch rechnen, daß die liebsten Vergnügungen in Ferienzeiten nicht egoistisch etwa vom Vater allein genossen werden, sondern, daß er seine Erholung, soweit irgend die Verhältnisse es zulassen, gemeinsam mit der Familie genießen will. Das sind solche Lebensordnungen, in welche das Kind unbewußt hineinwächst; wenn aber sein Eigenwille, seine Laune sich widersetzt, so muß es erfahren, daß im Hause die Sitte Gesetzeskraft hat, es muß sich fügen und wird dereinst, zu vernünftigen Jahren gekommen, die Eltern dafür segnen. Denn eben in diesem Stück macht sich der erziehende Einfluß der Sitte am stärksten geltend; die Gewöhnung an eine regelmäßige Zeiteinteilung überhaupt, dann aber noch mehr die Gewöhnung an solche Dinge, die dem einzelnen einen sittlichen Halt geben und ihn vor Schlimmem bewahren, ist von unberechenbarem Wert; sie giebt wenigstens den empfänglichen Gemütern schon von Anfang ein festes Gepräge, das aufs ganze Leben nachwirkt, und mancher, der als unvergohrener Junge vielleicht froh war, mit dem Austritt aus dem Elternhaus auch von jenem Zwange frei zu sein, trägt doch in der Pietät gegen die Heimat auch die Anhänglichkeit an die Heimatsitte lebenslang im Herzen und stellt sie seinerzeit im eigenen Hause wider her. Übrigens vergleiche den Artikel Hausordnung. Freilich darf auch nach dieser Seite die Einschränkung nicht vergessen werden, daß möglicherweise selbst die Hausſitte eine Unsitte sein kann, also doch immer wider das höhere, allgemeine Sittengesetz der Maßstab ist, an dem auch jene muß gemessen werden. Manchem jungen Menschen, wenn er in ein fremdes Haus als Lehrling, Gehilfe u. s. w. eintritt, hat man Mühe, erst wider abzugewöhnen, was vielleicht eine thörichte oder nachlässige Mutter oder ein pedantischer Vater ihm als Familienerbstück mitgegeben; es können sich auf eine verkehrte Hausſitte Ansprüche gründen, die die übrige Welt keineswegs verpflichtet ist zu befriedigen. In dieser Beziehung wirkt ja oft gerade die Reibung mit fremden Elementen heilsam, wie auch schon manche Frau ihrem Mann erst allgemeinere Begriffe über richtige Speisenbereitung, Zimmereinrichtung u. dgl. beigebracht hat; das Umgekehrte dürfte seltener sein, da die Frauen beharrlicher bei der von ihren Müttern überkommenen Sitte bleiben.

3. Was die gesellige Sitte anbelangt, so hat darüber der Artikel Anstand schon das zunächst Erforderliche gesagt; wir fügen nur zur Ergänzung und Bekräftigung einige Lesefrüchte aus bewährten Schriftstellern und dann noch einige über das Gebiet des Anstandes hinausgreifende Bemerkungen bei. Chalybäus sagt in seiner spekulativen Ethik II, S. 536 ff.: „Die Tugenden der thätigen Menschenliebe sind der Inbegriff der Mittel, wodurch die Liebe im geselligen Leben die leiblichen und geistigen Bedingungen zur wahrhaften Humanität oder zur christlichen Sitte realisiert; denn diese Sitte, wie sie im geselligen Verkehr immer mehr zur Herrschaft gelangen soll, ist nichts anderes als die wahre, im Lichte des christlichen Geistes geläuterte Humanität.“ Sofort bei Kühner, Pädagogische Zeitfragen, Frankf. 1863, S. 31 f., lesen wir: „Die gute Sitte ist eine natürliche Blüte der Sittlichkeit, der schöne Ausdruck innerer Würde, eine Skala, nach welcher sich der Sieg des Geistes über den natürlichen Menschen abmessen läßt. Sie ist eine äußerliche Darstellung des inneren Wesens, die wider nach innen hin mildernd und veredelnd wirkt. Die gute Sitte ist die natürliche, unmerkliche, aber mächtige Sittenpolizei der Gesellschaft und verleiht dem geselligen Leben selbst einen veredelnden Charakter. Je reicher aber die Kultur sich entwickelt, desto vielfältiger gestalten sich die Sitten und desto mehr arten diese in leere äußerliche Gebräuche aus... Hierin liegt die große Schwierigkeit der Erziehung. Wie sollen wir, die wir selbst durch Gewohnheit schon Sklaven der Konvenienz sind, uns klar machen, was natürlich oder konventionell, was sittlich oder wesenlos oder selbst unsittlich, was veraltet und abgestorben oder jung und frisch in den

Bräuchen und Gewohnheiten unſeres Standes iſt? Und wie wollten wir unſere Kinder zurechtweiſen? ... Gewiß liegt die Gefahr nahe, daß eine natürliche Entwickelung verſäumt und nur weſenloſe Formen äußerlich angeeignet und eingeübt werden, und wir Sitten, die dem Alter wol anſtehen, verfrühend ſchon der Jugend anlehren und ſie dadurch zu einer Karrikatur des Alters machen — daß wir über der äußeren Dreſſur die innere Kultur verſäumen." Auch ein Wort von unſerem verewigten Mitarbeiter Dr. Lübker in Flensburg, „Grundzüge der Erziehung und Bildung für das deutſche Haus" (Hamb. 1865, S. 234) ſtehe hier: „Auf die Glätte und Feinheit des äußeren Lebens und ſeiner Formen wird mehr oder weniger aller Wert gelegt, auf dieſem untergeordneten Gebiete eine die tieferen und beſſeren Regungen des Gefühls erſtickende Geſetzlichkeit geübt, und oft unter völliger Verwarloſung des Königsgeſetzes der Liebe eine unter feinen Manieren verborgene innere Roheit genährt." Alledem gegenüber können wir auch hier nur den aus der Ethik in die Pädagogik herüberzunehmenden Kanon widerholen: was die Sitte als geſellige Form des Benehmens fordert, das ſoll das Kind ſich aneignen, ſoll dieſelbe handhaben lernen, daß es ſie ohne Mühe und Unbeholfenheit am rechten Ort anwenden kann: aber es ſoll ſie eben nicht als leere äußere Form einüben, ſondern die Sitte ſei ihm die Mahnerin an das, was dem Chriſten im Verkehr mit dem Nebenmenſchen als Zeichen der Achtung, der liebevollen Teilnahme, der Beſcheidenheit pflichtgemäß obliegt, ſo daß ſich die konventionelle Form immer mit wirklicher Geſinnung erfüllt, alſo auch innerlich zu einer Wahrheit wird. Was aber die geſellige Sitte in anderen, weiteren Beziehungen anbelangt, alſo die Frage: welche Zwecke man ſich in geſelligen Kreiſen ſetzen, was als Gegenſtand der Unterhaltung dienen ſoll, wie man das Geſpräch führen ſoll, damit, wie es J. U. Wirth (Syſtem der ſpekul. Ethik, II, S. 535 f.) treffend genannt hat, „der erheiternde Rhythmus zuſtande kommt, durch welchen das Subjekt aus der Verfeſtigung in einer der beſonderen Formen der realen Sittlichkeit (alſo z. B. in ſeinen Berufsintereſſen) ſich immer wider zur Totalität befreit, durch welche jeder von den andern und ſie alle von ihm etwas empfangen, damit jeder in dem Allgemeinen ſich erkenne und in der Allſeitigkeit des Geſprächs die fließende Anſchauung des Geſamtlebens habe: „dieſe Fragen hat nicht die Pädagogik zu beantworten, da dies alles Sache der Erwachſenen iſt; ſeit Schleiermacher die freie Geſelligkeit, die man ſonſt ſo oft einfach als ein Stück Welt dem Chriſten am liebſten verſchloſſen hatte, als ein Gebiet poſitiver Sittlichkeit behandelt hat, wird von den Ethikern nicht vergeſſen, darauf hinzuweiſen, daß es Pflicht ſei, aus der Geſelligkeit alles gemeine, hohle, unwürdige, geiſtloſe zu verbannen, ſie alſo nicht zu meiden, ſondern chriſtlich zu pflegen, ſie immer mehr zu ethiſieren. Aber es hängt damit doch ſehr genau, gerade um dieſen Zweck durch das künftige Geſchlecht noch vollſtändiger zu erreichen, die pädagogiſche Forderung zuſammen, daß auch um der Kinder und jungen Leute willen, die und ſo weit ſie, wenn auch ganz paſſiv und nur ab- und zugehend, Zeugen der Geſelligkeit der Alten ſind, dieſe eine durchaus edle, geiſtbelebte ſein ſoll, was ja nicht heißt, man ſoll ſich im Geiſtreichſein zu überbieten ſuchen und dadurch einem geiſtig geſunden Menſchen die Teilnahme unerträglich machen. Gerade wenn das freieſte Sichgehenlaſſen der Mitglieder doch nichts Triviales, nichts Rohes oder Läppiſches, ebenſowenig Klatſcherei und erregten Wortwechſel zutage bringt, wenn vielmehr das Kind ſieht und hört, daß die Männer, die Frauen auch in ungebundener Gedankenmitteilung ſich mit Wertvollem beſchäftigen, daß der heiterſte Scherz doch nicht hindert, immer wider auf menſchenwürdige Intereſſen zurückzukommen, daß man auch niemals, um ſich zu unterhalten, zum elendeſten aller Zeitvertreibe, zu den Karten, zu greifen braucht: ſo wird ſich ihm unbewußt ein Bild edler Sitte einprägen, das in ſeiner ſpäteren Lebenszeit ſicher nicht ohne Wirkung bleibt.

4. Was endlich die Kleiderſitte betrifft, ſo iſt darüber, d. h. über die ſittlich-äſthetiſche Seite dieſes Gegenſtandes ſchon in dem Artikel Mädchenerziehung einläßlich geſprochen; es iſt ein anderer, ebenfalls ſeitdem von der Welt abgerufener Mitarbeiter, Flashar in Berlin, der dort das Verhältnis zwiſchen Sitte und Mode vortrefflich ins

Licht setzt: „die Mode ist die entartete Schwester der Sitte“ — „die Herrschaft der Mode ist so groß geworden, daß auch bei vielen trefflichen (?) Menschen das ganze Haus Mode, nichts mehr Sitte ist; — man schämt sich der von den Vätern ererbten Gewohnheit, man will um jeden Preis unter denen sein, welche die Bewegung des Tages leiten“. Die Mode hat von der Sitte nur das eine Merkmal behalten, daß sie nämlich, um etwas gemeinsames zu sein, ihre Herrschaft auf alle ausdehnt, freilich in einem Maße, wie es die doch immer wesentlich nationale Sitte niemals thut; dagegen hat die Mode das andere Hauptmerkmal der Sitte, die Vererbung von einem Geschlecht aufs andere, ins gerade Gegenteil verkehrt; die Mode lebt ja nicht einmal ein Jahr, sondern immer nur eine Jahreszeit lang. Die Sitte hat in diesem Stück ihre Zuflucht nur noch unter dem Landvolk, der Städter ist Sklave der Mode; welche von beiden die schönere ist, läßt sich zwar im allgemeinen nicht feststellen. Die Steinlacher Tracht z. B. ist malerisch schön und wird jeder Mode gegenüber den Preis gewinnen; von der Volkstracht in Altbaiern, in Altenburg u. a. wird das niemand behaupten. — In dem angeführten Artikel von Flashar ist nur von Mädchen die Rede; die Knaben sind einer Versuchung und Vereitelung von dieser Seite her ihrer Natur nach weniger ausgesetzt — will doch mancher Junge selbst ein höchst nötig gewordenes neues Gewand nicht anziehen, weil er fürchtet, im neuen Habit den Kameraden aufzufallen und von ihnen verlacht zu werden. Dafür aber lassen sichs Mütter, Schwestern und Tanten nicht nehmen, wenigstens die kleinen Knaben nach allerneuestem Geschmack aufzuputzen, und wem etwa im Vorbeigehen der Blick in ein Modejournal fällt, der muß bemerken, daß es die Mode auch auf Knaben abgesehen hat und ihr Recht geltend macht, auch sie je nach des Tages Laune in kleine Kapuziner, in schottische Hochländer, in der Regel aber in geputzte Affen zu verwandeln. Und später kommt dann doch eine Zeit, wo mancher Jüngling es im Dienst der Mode, soweit nämlich seine baren Mittel reichen, oder auch drüber hinaus, mit dem eitelsten Fräulein aufnimmt; will man doch z. B. an den Studenten die Warnehmung machen, daß sie in ihrer eleganten Tracht jetzt wenig mehr von den studentischen Ideen von 1815 und 1817 berührt zu sein scheinen. Das sittliche Urteil über die Modenärrin und über den Gecken steht bei allen vernünftigen Leuten fest und die pädagogische Regel ergiebt sich von selbst, daß man nämlich solch armselige Neigung nicht nähren und noch weniger erst wecken, vielmehr ihr kurze Zügel anlegen und das reine Gefühl, das tiefe Bewußtsein von der Nichtigkeit und Jämmerlichkeit solchen Treibens und Sinnens in der jungen Seele wecken soll; wozu noch als eine in Frage der Garderobe sehr mitbeteiligte Rücksicht, die Sparsamkeit, ins Interesse zu ziehen ist. Damit will aber nicht gesagt sein, daß man sich um die Mode nichts zu kümmern, vielmehr ihr gerade entgegenzuhandeln habe. Die dieser Ansicht huldigen, legen offenbar auf Nichtiges, Gleichgültiges einen ebenso übermäßigen Wert, wie diejenigen, die jeder Mode sich unterwerfen; die Eitelkeit des Sonderlings, die sich mit ihrer Verachtung des Neuen brüstet, ist eben auch Eitelkeit und was er im Schnitt seiner Kleider festhält, ist ja nicht die reine Sitte oder gar eine der Idee des Menschen angepaßte Gewandung, sondern eben auch eine Mode, nur die einer vergangenen Zeit, die ebensowenig Berechtigung zu ewiger Dauer hat, als die jetzige. Der richtigste Grundsatz, welchen man auch den Kindern ins Leben mitzugeben hat, ist die von A. H. Franke in seiner „Nützlichen und nötigen Handleitung zu wolanständigen Sitten“ 7. Aufl. 1733. S. 35 aufgestellte Regel: „Man soll nicht absichtlich oder aus Nachlässigkeit von der einmal üblichen Tracht abweichen, aber ebensowenig sich der Mode sklavisch unterwerfen, sondern den Vernünftigsten nachfolgen: diese beschneiden so viel möglich den Überfluß und die Thorheit der Trachten und bringen sie zu einer nutzbaren Bequemlichkeit“. Über diesem praktischen Gesichtspunkt, der auch mit der gesundheitlichen Rücksicht zusammentrifft, darf indessen auch der ästhetische nicht übersehen werden und von diesem aus wäre zunächst sogar einiges zu Gunsten der Mode zu sagen, nämlich vorerst nur in abstracto. Die Kleidung soll schön sein, um des Menschen würdig zu sein; in der nationalen oder provinzialen Sitte wird sich mithin der Grad

des dem Volk inwohnenden natürlichen Schönheitssinnes offenbaren. Hat sich nun derselbe einmal in einer nationalen Tracht fest ausgeprägt, so ist der Sinn des Landvolkes, des in seiner Unmittelbarkeit auf der Scholle fortlebenden Teiles der Nation mit dieser seiner Selbstausprägung vollständig und für immer zufrieden und würde, in ein anderes Kleid gesteckt, sich selber verloren zu haben glauben. Im beweglicheren Teil aber, dessen geistiges Leben durch die Strömung der Bildung fortwährend neu erregt wird, macht sich auch der Schönheitssinn darin lebhafter geltend, daß er in Formen und Farben und ihren Zusammenstellungen erfinderischer wird; und so haben wir den Wechsel der Mode doch nicht bloß der nach immer Neuem haschenden Thorheit des ins Eitle versunkenen Menschen, sondern auch dem Trieb zuzuschreiben, sich in immer neuen Gestaltungen gleichsam dichterisch zu versuchen. (Jean Paul behauptet, Levana II. S. 371: auf einer Insel würde eine Miß Robinson, wäre auch niemand da, als ihr Bild im Wasser, täglich die neuesten Moden machen und tragen.) Aber mit dieser schüchternen Verteidigung der Mode ist aus dem leidigen Grunde schwer aufzukommen, weil fast immer die folgende Mode häßlicher ist als die vorhergegangenen. Meist ist es eine unsinnige Vergrößerung oder Verkleinerung, Ausweitung oder Verengung, Verlängerung oder Verkürzung des Natürlichen, Angemessenen, Wolanstehenden, was die eine Mode vor der anderen voraus hat, und nur selten kann man sagen, es sei etwas wirklich Geschmackvolles, an sich Schönes in den neuangewendeten Formen gefunden. In dieser Beziehung also wäre der Herrschaft der Mode auch die rechte Bildung des Schönheitssinnes entgegenzustellen, daß das Töchterchen nicht die Meinung sich einprägt, das Neueste sei immer das Schönste, sondern einen festen Maßstab und ein sehendes Auge gewinnt, um das wirklich Schöne von dem zu unterscheiden, was die Mode bloß dafür erklärt; daß es sich durch letztere niemals bethören läßt, sich Unschönes anzuhängen. Pflege des guten Geschmackes, des Sparsamkeitssinnes und Pflege des sittlichen Ernstes, der nimmermehr des Lebens Wert in eitle Dinge setzt, diese drei zusammen werden das Kind auf den richtigen Weg leiten.

Palmer †.

## Skandinavien.

1. **Schweden.** Das Königreich Schweden genießt von alters her die großen Vorteile einer nationalen, sprachlichen und politischen Einheit, und die Organisation des Unterrichtswesens hat darum für das ganze Land einen sehr gleichförmigen Charakter angenommen.

Die Unterrichtsanstalten, welche allgemeine Erziehung zum Ziel haben, lassen sich in drei Gruppen verteilen: Volksschulen, für den niederen Unterricht, Studienanstalten oder sogenannte Allgemeine Lehranstalten, für den grundlegenden gelehrten Unterricht, und Universitäten, für den höheren gelehrten Unterricht. Außerdem giebt es für besondere Zwecke vielerlei Fach- und Spezialschulen.

Die Unterrichtsanstalten haben ihre centralen Staatsbehörden in verschiedenen Staatsdepartements oder Ministerien. Die Volksschulen, Studienanstalten und Universitäten stehen unter dem Kultusministerium; die bürgerlichen Fachschulen unter den Ministerien teils des Innern, teils der Finanzen, und die Militärschulen unter den Ministerien für das Land- und Seekriegswesen. Im Kultusministerium sind vier besondere Abteilungen, „Bureaus" gebildet, jede aus einem „Kanzleirat" nebst zugehöriger Kanzlei bestehend. Von diesen Abteilungen beschäftigen sich zwei mit der Vorbereitung aller dem Ministerium vorzulegenden Unterrichtsangelegenheiten; der eine hat die Volksschulen, der andere die Studienanstalten unter sich. In betreff der Universitäten steht das sogenannte Kanzleramt diesen Bureaus zunächst gegenüber. Das Kultusministerium ist aber für alle die letzte Instanz.

### A. Das Volksschulwesen.

2. Historisches. Die niederen Klassen des schwedischen Volkes waren zu keiner Zeit, selbst im Mittelalter nicht, in einen solchen Zustand der Roheit und knechtischen Unterjochung versunken, worunter der glebæ adscriptus in den feudalen Ländern von Europa schmachtete. Der selbständige Besitz erzeugte bei dem Bauer auch das Gefühl persönlicher Selbständigkeit und das Bewußtsein seiner angestammten Freiheit nebst begeisterter Vaterlandsliebe, eine Stimmung, welche sich oft in erfolgreichen Aufständen gegen fremde Gewaltthätigkeit und inneren Druck kund gab. Die sittliche Erziehung des Volkes, deren Grundsätze vom Vater auf den Sohn überliefert wurden, stand deshalb auf keinem niedrigen Standpunkte. Mit der intellektuellen Erziehung stand es im Mittelalter in Schweden wie anderswo schlimm, es gab weder Bücher noch Schulen und Lehrer. Zwar bestanden sowol in den Mönchs- als in den Nonnenklöstern eine Art Erziehungsanstalten, welche von den Kindern des Adels wie der Bauern besucht wurden; in litterarischer Bildung brachten es aber die meisten Schüler nicht über die ersten Anfangsgründe hinaus. Die Benediktiner- und Cistercienserklöster waren damals die wichtigsten Bildungsanstalten; aber die Kenntnisse, welche da gewonnen wurden, bezweckten wol eher eine möglichst ausreichende Priesterbildung, als einen eigentlichen Volksunterricht. Später waren die sogenannten Bettelmönche eine Art ambulatorischer Volksschullehrer, welche auf diese Weise ihr Leben kümmerlich fristeten, aber sie erteilten keinen Unterricht im Lesen und Schreiben, sie bestrebten sich nur, das Volk mit den Dogmen und Geboten der Kirche, ja eigentlich nur mit den alltäglichsten kirchlichen Gebets- oder Bekenntnisformeln vertraut zu machen; und diese Art von Unterricht scheint zuletzt gänzlich die Stelle der bald verfallenen Klosterschulen vertreten zu haben.

Inzwiſchen war die Buchdruckerkunſt erfunden und am Ende des fünfzehnten Jahrhunderts in Schweden eingeführt worden. Dadurch wurde die allgemeinere Verbreitung verſchiedener Bücher ermöglicht. Als nun im Laufe des ſechzehnten Jahrhunderts die Grundſätze der Reformation ſich immer mehr geltend machten, ſo daß der bisherige Katholicismus bald vom lutheriſchen Proteſtantismus als Staatsreligion verdrängt wurde, und damit die Klöſter und Mönche verſchwanden, mußte der Volksunterricht neue Wege einſchlagen, was anfangs nicht ohne große Schwierigkeiten geſchehen konnte. Doch waren die erſten lutheriſchen Könige, beſonders Guſtav Waſa, Karl IX. und Guſtav Adolf eifrige Beförderer des Volksunterrichts. Von Karl IX. wird erzählt, wie er, als Herzog von Wärmland, viele eigentliche Volksſchulen daſelbſt angelegt habe, mit dem guten Erfolge, „daß es alldort," wie es heißt, „ſchon 1637 kaum ein Bauernkind gab, welches nicht hätte leſen und ſchreiben können". Die Königin Chriſtine faßte im Jahre 1640 mit Zuſtimmung des Rates und der Reichsſtände den Entſchluß, in jeder Stadt, welche der ſchwediſchen Krone gehorchte, eine Schule zu gründen, wo die Kinder leſen, ſchreiben und rechnen lernen ſollten. Dieſe Schulen, Pädagogien genannt, waren anfangs wirkliche Volksſchulen, deren erſte Klaſſe eine A-B-C-Klaſſe war, wurden aber ſpäter in eine Art niederer Gelehrtenſchulen verwandelt. Im ſechzehnten Jahrhundert waren, wie es ſcheint, noch ſehr wenige ſtändige Schulen eingerichtet worden, ausgenommen im Bistum Lund, wo man zur Zeit der Einführung der Reformation in Dänemark, unter deſſen Oberherrſchaft dieſe Provinz damals noch ſtand, Gelehrten- und Volksſchulen einzurichten begann. Auch im ſiebenzehnten Jahrhundert war die Zahl der ſtändigen Schulen ſehr gering.

Im Jahre 1686 wurde das von Karl IX. vorgeſchlagene Kirchengeſetz angenommen, durch welches geboten wird, „daß die Kapellane oder Küſter Kinderunterricht treiben und die Kinder im Leſen unterrichten ſollten, wogegen der Unterricht in der Religion von den Prieſtern betrieben und beaufſichtigt werden ſollte, und zwar durch Predigten, Katechiſationen und alljährliche öffentliche Prüfungen". Dabei wurde geſetzlich beſtimmt, „daß keiner in die Ehe eintreten dürfe, ohne den kleinen Katechismus Luthers auswendig zu wiſſen und das heilige Abendmahl empfangen zu haben". Die letzte Verordnung hatte die erwünſchte Wirkung. Die Bauern fiengen nun ſelbſt an, durch ihre Abgeordneten auf dem Reichstage um Errichtung von Kinderſchulen überall im Lande und auf Koſten des Staates anzuſuchen; dennoch kam eine wirkliche Organiſation des Volksſchulweſens noch anderthalb Jahrhundert lang nicht zuſtande. Die Hochmögenden der ſogenannten Freiheitszeit zeigten des guten Willens viel, wovon verſchiedene Verfügungen Zeugnis ablegen. So wurden z. B. durch einen Brief vom 19. Februar 1768 das Erachten und die Entwürfe ſowol der Gouverneure der Provinzen als der Konſiſtorien eingeholt, wie doch der Unterricht für Bauernkinder fortan beſſer und genügender geordnet werden könne; wie man auf Erbauung von Schulhäuſern hinwirken, wie man die Mittel zum Gehalt der Schulmeiſter aufbringen könne, und wie eine gute Schulordnung für Volksſchullehrer abzufaſſen ſei. Leider kamen keine thatkräftigen Entſchlüſſe zum Vorſchein, welche dergleichen Entwürfe zur Verwirklichung hätten bringen können, denn im ganzen achtzehnten Jahrhundert entſtanden nicht mehr als 165 ſtändige Schulen; anderswo wurde der Unterricht ambulatoriſch in ſogenannten Dorfſchulen erteilt, welche von einem Orte im Sprengel zum anderen rückten. Da dieſe Dorfſchulen keine eigenen Lokale hatten und die Lehrer meiſtens ſehr unwiſſend waren, ſo war in denſelben der Unterricht ſehr beſchränkt und mangelhaft.

Die erſten Maßregeln, welche auf eine ernſthafte Verbeſſerung der Volksſchulen abzielten, gaben ſich in einer Verfügung vom Jahre 1820 kund, worin den Konſiſtorien und Geiſtlichen aufgetragen wird, die Beſchaffenheit des Lehrerperſonals zu unterſuchen und zu prüfen, und auch Fürſorge zu treffen, daß keine untauglichen Subjekte und Menſchen von üblem Rufe ſich mit der Kindererziehung abgäben. Im Jahre 1824 erfolgte eine neue Verordnung, welche die Einführung der Bell-Lancaſterſchen Methode vorſchrieb und beſtimmte, daß keiner zum Küſter angenommen werden könnte, dem dieſe

Methode unbekannt wäre. Die Verbreitung derselben wurde durch die in Stockholm schon gebildete Gesellschaft für den Wechselunterricht, wie durch eine derartige Gesellschaft zu Gothenburg, gestiftet im Jahre 1824, wesentlich befördert. Durch diese Gesellschaften werden Gelder gesammelt, angemessene Lehrmittel ausgearbeitet oder anderswoher bezogen und geliefert. Eine Normalschule wurde in der Hauptstadt eingerichtet, eine andere in Lund, beide nicht nur Lehranstalten für Kinder, sondern auch Institute für angehende Lehrer. Auf diese Weise gewann die genannte Methode eine allgemeine Verbreitung.

Ohne Zweifel stifteten diese Maßregeln viel Gutes. Die Volksschulen bekamen eine größere Konformität; der Unterricht hatte jedenfalls irgend eine Methode angenommen; die Lehrer wurden allmählich einsichtsvoller und gesitteter. Aber die Volksschule besaß noch immer kein gesetzlich gesichertes Dasein, keine Einkünfte, auf welche sie hätte zählen können; der Schulbesuch blieb dem Gutdünken der Eltern überlassen und eine natürliche Folge war, daß ein unbedeutendes Prozent der schulfähigen Kinder die Schule besuchte. Die Schule war eine Privatsache, welche zwar dem Staate sehr am Herzen lag, aber sie war noch nicht Staatsinstitution geworden. Erst nach großen Streitigkeiten wurde auf dem Reichstage von 1840—41 ein Vorschlag zur Organisation des Volksunterrichts angenommen, infolge dessen die Regierung das Gesetz für Volksschulen vom 18. Juni 1842 ergehen ließ, welches eine völlige Umgestaltung des Volksschulwesens hervorrief, wie man unter anderem daraus ersieht, daß die Zahl der ständigen Schulen, welche vom Jahre 1800—1842 von 165 auf 786 stieg, im Jahre 1883 auf 6448 gestiegen war. Das genannte Gesetz ist jetzt abgeschafft, aber seine Hauptzüge sind noch im jetzigen Gesetze vom 20. Januar 1882 beibehalten.

3. Organisation der Volksschulen. Dem Gesetze von 1882 gemäß soll in jedem Kirchspiele sowol in den Städten als auf dem Lande eine Volksschule sein. Ausnahmsweise dürfen doch zwei oder mehrere zu derselben Pfarrei gehörige Kirchspiele sich zur Erhaltung einer Schule vereinigen, wo eine unbedeutende Bevölkerung und sonstige Verhältnisse eine solche Vereinigung bedingen. Jede Volksschule muß zum wenigsten einen an einem Seminar geprüften Lehrer haben. In Örtern, welche von den gewöhnlichen Volksschulen zu entfernt liegen, mögen sogenannte kleine Volksschulen eingerichtet werden, bei denen eine Seminarprüfung der Lehrer nicht gefordert wird. Die oben genannten beiden Arten von Volksschulen sind eigentlich nicht den ersten Anfängern gewidmet, sondern beabsichtigen hauptsächlich den Unterricht weiter fortgeschrittener Kinder. Um die ersten Elemente mitzuteilen, hat man vorbereitende Lehranstalten, welche unter dem Namen von Kleinschulen oder vorbereitende Schulen neben oder vielmehr unter den eigentlichen Volksschulen bestehen.

Es sollte eigentlich jede Schule an einen bestimmten Ort verlegt sein. In dem Falle wird die Schule ständig oder fest genannt. Indessen, wenn große Verarmung des Schulbezirks oder lokale Hindernisse der Einrichtung einer festen Schule entgegenstehen, darf der Unterricht bis auf weiteres in einer sogenannten ambulatorischen Schule besorgt werden; die Schule wird alsdann im Laufe des Jahres an zwei oder mehreren Orten des Schulbezirks gehalten. Die ambulatorischen Schulen finden sich nunmehr nur in den dünn bevölkerten Gegenden und wo sonst die Naturverhältnisse den Schulgang erschweren, wie z. B. in den Gebirgsgegenden und in den Schären. Es sind außerdem eigentlich nur die Kleinschulen öfters ambulatorisch.

Durch eine Verfügung vom Jahre 1858 wurde der Grund gelegt zur Errichtung sogenannter höherer Volksschulen mit ausgedehnteren Kursen, deren Lehrer einige akademische Bildung besitzen müssen. Beiträge von seiten des Staates wurden denjenigen Schuldistrikten zugesagt, welche solche Anstalten errichten wollten.

Die Zahl der verschiedenen Volksschulen im Jahre 1883 wird aus der folgenden Zusammenstellung ersichtlich:

| | Feste. | Ambulatorische. | Summa. |
|---|---|---|---|
| Höhere Volksschulen . . . . . | 13 | — | 13 |
| Gewöhnliche Volksschulen . . . . . | 3294 | 862 | 4156 |
| Kleinere Volksschulen . . . . . | 557 | 433 | 990 |
| Kleinschulen . . . . . | 2584 | 2051 | 4635 |
| Summa | 6448 | 3346 | 9794 |

Zu derselben Zeit war die Anzahl der Kinder im Schulalter, d. h. im Alter von 7—14 Jahren, 716 025. Es kommen also durchschnittlich auf eine Volksschule 73 schulfähige Kinder. Indessen ist die Verbreitung der Schulen eine sehr unregelmäßige.

Außer den öffentlichen Schulen giebt es auch, besonders in den Städten, eine ziemlich große Anzahl von Privatschulen.

Jeder Schulsprengel hat das Recht, nach Beratung mit dem Schulrate das Alter, in welchem der Schulbesuch der Kinder anfangen muß, selbst zu bestimmen, nur mit der Einschränkung, daß derselbe nicht über das neunte Jahr verschoben werden darf. Die jährliche Unterrichtszeit umfaßt etwa 32 bis 40 Wochen und ist durch Ferien, die auf Weihnachten und in den Sommer oder in die Erntezeit fallen, in zwei Semester geteilt. Im allgemeinen hat man es so angeordnet, daß während der Zeiten des Jahres, in welchen die landwirtschaftlichen Arbeiten, wie das Säen, die Heu- und Getreideernte und dergleichen, am eiligsten betrieben werden müssen, der Schulbesuch der herangewachsenen Kinder entweder ganz unterbrochen oder sehr beschränkt wird, damit sie ihren Eltern zur Hülfe sein mögen. Die täglichen Schulstunden dürfen für die Kleinschulen niemals die Anzahl von fünf, und für die gewöhnlichen Volksschulen niemals die Anzahl von sechs überschreiten; weil aber die Lokalbehörden auch in diesem Falle das Recht haben, zu beschließen, ist die Verteilung sehr verschieden.

Der Schulbesuch ist durchaus verbindlich für alle schulfähigen Kinder. Am Anfange jedes Semesters müssen daher alle Kinder, welche das Schulalter erreicht haben, sich in der Schule einfinden, insofern nicht von den Eltern oder ihren Stellvertretern die Anzeige gemacht wird, daß ein Kind an einer höheren Unterrichtsanstalt, in einer gesetzmäßig bestehenden Privatschule oder wol auch in der eigenen Familie unterrichtet wird. Im letzten Falle müssen sich jedoch die Kinder bei den öffentlichen Schulprüfungen einfinden, oder werden sie auch von dem Schulrate einzeln geprüft, um zu erforschen, ob der häusliche Unterricht an Gründlichkeit und Umfang dem Schulunterricht gleichkommt; ist dies nicht der Fall, so wird der Besuch der Schule vorgeschrieben. Am Ende jedes Semesters werden Schulprüfungen angestellt und Belohnungen ausgeteilt.

Wenn die Eltern oder ihre Stellvertreter unfähig sind, die Kosten für Kleidung und Schulgeld zu bestreiten, so liegt es der Armenpflege ob, hierbei behülflich zu sein. In der Regel bringen die Schüler in der Kleinschule zwei Jahre, und in der eigentlichen Volksschule vier Jahre zu. In den Städten, vorzugsweise den größeren, ist ein ordentliches Klassensystem eingeführt mit eigenen Lehrern für die einzelnen Klassen. Auf dem Lande hat aber jede Schule gewöhnlich nur einen Lehrer, welcher alsdann die Klassen nacheinander unterrichtet, während die übrigen sich mit stillen Übungen beschäftigen.

Zur Leitung und hauptsächlichen Nachfolge ist von der höchsten Behörde ein Normalplan mit Berücksichtigung der verschiedenartigen Volksschulen ausgegeben.

Die Lehrgegenstände in den Volksschulen sind die folgenden: Religionslehre, Muttersprache (Übungen im Lesen, Sprechen und Schreiben), Geographie, Geschichte, Naturlehre, Rechnen, Geometrie, Zeichnen, Gesang und Gymnastik, sowie auch, wo es Schulgärten giebt, Baumzucht und Gartenbau. Zu dem kommt in den meisten Fällen auch Unterricht in Handarbeiten.

Von diesen Lehrgegenständen umfaßt der Unterricht in den Kleinschulen nur: Anfangsgründe der Religionslehre, Muttersprache, Rechnen, Zeichnen, Gesang und Gymnastik, sowie Denk-, Sprech- und Anschauungsübungen.

In den verschiedenen Schulen des Landes und nach der Verschiedenheit der lokalen Verhältnisse stellt sich der Stundenplan sehr ungleich. Nach dem Normalplane dürfen in festen Schulen mit besonderen Lehrern für die einzelnen Klassen wöchentlich folgende Stundenzahlen verwendet werden.

| Unterrichtsgegenstand. | Die Kleinschule | | Die Volksschule | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1. Jahr. | 2. Jahr. | 1. Jahr. | 2. Jahr. | 3. Jahr. | 4. Jahr. |
| Katechismus | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Biblische Geschichte | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Lesen | 6 | 6 | 6 | 5 | 4½ | 4 |
| Rechtschreiben | — | — | 2½ | 2 | 2 | 2 |
| Schönschreiben | 6 | 4 | 2½ | 2 | 1½ | 1 |
| Geographie | — | — | 2 | 2 | 2 | 1 |
| Geschichte | — | — | — | — | 2 | 2 |
| Naturlehre | — | — | — | 2 | 2 | 2 |
| Memorieren und Denkübungen | 1½ | 1½ | — | — | — | — |
| Rechnen | 3½ | 3½ | 4 | 4 | 3 | 3 |
| Geometrie | — | — | — | — | — | 2 |
| Zeichnen | — | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Gesang | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Gymnastik | — | — | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Summa | 24 | 24 | 28 | 28 | 28 | 28 |

Die Schüler dürfen die Schule nicht eher verlassen, als sie genügende Kenntnis der oben genannten Gegenstände erlangt haben. Sie sind daher vor dem Abgange einer Prüfung in Gegenwart vom Vorsitzer oder irgend einem anderen Mitgliede des Schulrates unterworfen.

Es ist jedoch zu bemerken, daß, obgleich alle diese Lehrgegenstände in der Volksschule vorkommen sollen, gleichwol ein sogenanntes Minimum besteht, das, von der Regierung festgestellt, teils die mit schwächeren Geisteskräften begabten, teils die Kinder armer Leute, welche unfähig sind, einen vollständigen Schulkursus zu bestreiten, berücksichtigt. Als Minimum ist vorgeschrieben: 1) Kenntnis der Religionslehre in dem Maße, welches gefordert wird, um den Konfirmationsunterricht zu beginnen; 2) reines und geläufiges Lesen, sowie leserliches und einigermaßen fehlerfreies Schreiben; 3) die vier Species in ganzen Zahlen; 4) Kirchengesang, mit Ausnahme für die dazu unfähigen. In entfernteren und ärmeren Gegenden, wo der Schulunterricht weniger entwickelt ist, beschränkt man sich oft auf dieses Minimum.

Für Schüler, welche ihre Abgangsprüfung bestanden haben, giebt es in einigen Schulen eine besondere Klasse, Fortsetzungsschule genannt, in welcher sie sich weiter ausbilden können. In dieser Schule werden keine andern Kinder gelassen als die, welche eine gute Kenntnis des früheren Kursus erworben haben. Die jährliche Unterrichtszeit muß auf dem Lande wenigstens 6 Wochen, mit 30 Stunden jede Woche, betragen; in den Städten, wo der Fortsetzungsunterricht am passendsten des Abends mitgeteilt wird, sollen die Lehrstunden sich auf so viele besteigen, daß sie der oben genannten Zeit entsprechen. Die Unterrichtsgegenstände sind: Religionslehre, hauptsächlich durch Bibellesen, Muttersprache, vorzugsweise mit schriftlicher Übung, Rechnen und Geometrie mit Hinsicht auf praktische Anwendung, Zeichnen, und ferner, wo möglich, schwedische Geschichte und Naturkunde, wobei in Schulen auf dem Lande die Teile der Naturlehre, welche für den Ackerbau von Bedeutung sind, besonders berücksichtigt werden sollen.

Die höheren Volksschulen haben ungefähr dieselben Lehrgegenstände, als die gewöhnlichen Volksschulen, nur mit erweiterten Kursen, besonders in der Muttersprache, im Rechnen, in der Geometrie, in der Geographie, in der Geschichte und in der Naturlehre. Außerdem kommen hier Buchhaltung, Staatskunde, Kommunalverfassungen, Gesundheitslehre und Feldmeßkunst dazu.

Der Unterricht in den höheren Volksschulen dauert im allgemeinen nur 6 Monate des Jahres.

In Zusammenhang mit den Volksschulen müssen auch die nach dänischen Mustern gebildeten sogenannten Volkshochschulen kürzlich erwähnt werden. Diese Anstalten betreffen vorzüglich die Erziehung der schon erwachsenen Jugend aus dem Bauernstande und bezwecken teils den in der Schule erworbenen Vorrat von Kenntnissen zu vermehren, zu vertiefen und zu befestigen, und die Denkkraft zu üben, teils die Jünglinge mit den öffentlichen Verhältnissen und Einrichtungen des Landes vertraut zu machen und somit ihren Gedächtniskreis zu erweitern, damit sie geschickt und fähig werden, den ihnen gebührenden Teil an der Leitung öffentlicher Geschäfte in Kommune und Staat zu nehmen. Es wird in diesen Schulen hauptsächlich durch mündlichen Vortrag Unterricht in folgenden Gegenständen mitgeteilt: schwedische Sprache, Rechnen, Geschichte, Geographie und Geologie, Naturkunde, Ackerbau, Ökonomie, Staatskunde und Kommunalverfassungen u. s. w., sowie auch in Gesang, Gymnastik, Zeichnen und zuweilen auch Handarbeiten.

Der Kursus ist teils einjährig, teils zweijährig, und wird in den Wintermonaten gehalten.

Jede Volkshochschule hat ihr besonderes Reglement.

Im Jahre 1883 waren dieser Volkshochschulen vierundzwanzig an der Zahl. Von diesen waren es sieben, welche sowol Jungfrauen als Jünglingen Unterricht gaben, jenen im Sommer, diesen im Winter. Im genannten Jahre war die Zahl der männlichen Zöglinge 665, und die der weiblichen 183.

Im Jahre 1880 wurde in Stockholm unter dem Namen von Arbeiterinstituten eine Reihe von Vorträgen in Geschichte, Geographie, Rechnen, Geometrie und verschiedenen Naturwissenschaften eröffnet. Dergleichen Institute sind seitdem in mehreren Städten entstanden und die Vorlesungen werden von den Arbeitern gewöhnlich recht fleißig besucht. Man kann diese Arbeiterinstitute als städtische Volkshochschulen betrachten.

4. Verwaltung der Volksschulen. Die Volksschulen Schwedens stehen noch immer unter Aufsicht und Pflege der Kirche, obschon die öffentliche Meinung dahin strebt, sie von derselben zu entbinden und der rein bürgerlichen Verwaltung zu überlassen, damit sie eine mehr praktische Richtung erhalten möchten. Das einfachste Element der kirchlichen Organisation des Reichs ist auf dem Lande das Kirchspiel, in der Stadt die einzelne Stadtgemeinde. Sie bilden jede für sich nicht nur die kirchliche, sondern auch die politische Kommune. Ein größeres Kirchspiel oder mehrere kleine machen zusammen eine sogenannte Pfarrei aus, mit einem und demselben Pfarrer; das größte Kirchspiel wird als Muttergemeinde angesehen und die übrigen schließen sich als Annexe an. Die Kirchspiele und Stadtgemeinden, welche zusammen genommen in zwölf große Bezirke, „Stifte" genannt, geteilt sind, werden in weltlichen Angelegenheiten von einer sogenannten Kommunalverwaltung, in geistlichen von der Kirchenverwaltung geleitet; die kirchlichen Angelegenheiten des ganzen Stifts sind unter der Obhut des Bischofs, dem ein Konsistorium zur Seite steht; letzte Instanz in diesen Dingen ist für alle das Kultusministerium. Mitglied der Kirchenverwaltung ist jeder stimmfähige Einwohner. Es ist diesen überlassen, einen Kirchenrat, welcher die nächste Pflege der kirchlichen Angelegenheiten, und einen Schulrat, welcher die Aufsicht über die Volksschulen des Distriktes hat, zu wählen. Jener beschließt, dieser vollzieht. Der Schulrat besteht aus dem Pfarrer als Vorsitzendem, und wenigstens vier aus dem Schuldistrikte gewählten Mitgliedern, welche auf vier Jahre gewählt sind. Die Kirchenverwaltung hat also in allen lokalen Fragen des Volksunterrichts und der dahin gehörenden Anstalten zu be-

schließen; mithin Schulräte, Volksschullehrer, Küster und Organisten einzusetzen, über die Abgaben zur Volksschule, den Gehalt der Lehrer, den Bau und die Unterhaltung der Schulhäuser zu bestimmen. Pflicht des Schulrates ist es vor allem, die Beschlüsse der Kirchenbehörden in betreff der Schule zu vollziehen, diesen die Gutachten und Vorschläge, welche die Umstände erfordern können, vorzulegen; vorläufige Erklärungen, welche demselben abgefordert werden können, abzugeben; Reglements für die Schulen zu entwerfen, über diese und den Unterricht im Distrikte die nötige Aufsicht, Kontrolle und Pflege zu üben. Pflicht des Schulrats ist es endlich, dem Konsistorium des Stifts einen jährlichen Bericht über die im Distrikte befindlichen Volksschulen, in pädagogischer und ökonomischer Hinsicht, nach festgestelltem Formular einzureichen.

Die Kirchenverwaltung und der Schulrat bilden also die lokale Administration der Volksschule; das Stiftskonsistorium ist ihr nächster Vorgesetzter. Diesem liegt es ob, allen Anstalten für den Volksunterricht im Stifte eine sorgfältige Aufsicht zu widmen, auf ihre Leitung und Entwickelung ein wachsames Auge zu haben. Es prüft und genehmigt Reglements und die Veränderungen derselben, ordnet das Verhältnis zwischen den eigentlichen Volksschulen und den vorbereitenden; sieht zu, daß Lehrer und Lehrerinnen dieser vorbereitenden Schulen hinreichende und gehörig geprüfte Kenntnisse und Lehrfähigkeit besitzen, trifft die Maßregeln, welche nach den Darstellungen und Vorschlägen in den Berichten der Volksschulinspektion durch lokale Bedürfnisse geboten sein können, und überreicht dem Kultusministerium jedes Jahr einen amtlichen Bericht über den Zustand des Volksunterrichtes im Stifte.

Durch das Kultusministerium übt die Regierung auch die höchste Gewalt über die Schulen im Lande aus. Sie ist Gesetzgeberin und prinzipiell organisierende Macht, ist auch oberste Gerichtsbehörde in allen Fällen, welche entweder direkt vor sie gehören, oder von mehreren Behörden vor sie gebracht werden. Durch das oben erwähnte Bureau für den Volksunterricht werden alle Geschäfte für die definitive Entscheidung vorbereitet. Durch besondere von ihr auf je fünf Jahre verordnete Volksschulinspektoren übt die Regierung endlich unmittelbare Aufsicht über die Beschaffenheit und Entwickelung des Volksunterrichtes. Dieser Inspektoren sind gegenwärtig 45; jeder von ihnen hat seinen besonderen Distrikt, in welchem er beständig umherreist, ordnend, belehrend und beaufsichtigend. Die Maßregeln und Veränderungen, die er notwendig findet, soll er dem Schulrate und dem Stiftskonsistorium anzeigen. Jährlich hat er einen Bericht an das Konsistorium, unter welches sein Distrikt gehört, abzustatten, und am Ende seiner Inspektionszeit soll er einen allgemeinen Bericht mit Darstellung des Zustandes des Unterrichts in seinem Distrikte dem Kultusminister einsenden. Diese Berichte werden vom Ministerium veröffentlicht und den Schulräten und Konsistorien zugesandt.

Die Hauptstadt Stockholm, sowie die Städte Gothenburg, Malmö, Norrköping und Jönköping haben besondere, von den Stadtbehörden eingesetzte Inspektoren.

5. Die Lehrer der Volksschulen. Von den Lehrern der höheren Volksschulen werden Universitätsstudien gefordert. Auch ist der Durchgang des praktischen Übungskursus bei einem Volksschullehrerseminare erforderlich. Bei Besetzung einer Lehrerstelle an einer höheren Volksschule bringt das Stiftskonsistorium drei von den Bewerbern in Vorschlag, unter denen der Schulrat zu wählen hat.

Wer die Befähigung zu einer Lehrerstelle in der eigentlichen Volksschule erhalten will, es sei Mann oder Frau, muß ein Seminar besuchen, daselbst nach vollendetem Kursus geprüft und in der Prüfung für tüchtig erkannt werden. Auf dem Lande können Küster- und Organistendienste mit einer Schulstelle verbunden werden, und in diesem Falle muß der Schulamtskandidat nebst den unentbehrlichen Kenntnissen und Fertigkeiten in der Musik auch die den Küstern vorgeschriebene Kenntnis und Fertigkeit im Vaccinieren und Aderlassen innehaben. Um Schulstellen bewirbt man sich bei dem Schulrate, welcher drei von den Bewerbern in Vorschlag bringt, und unter diesen Vorgeschlagenen wird einer von der Gemeinde ausgewählt. Der Schulrat kann, wenn er es nötig findet, dem

Bewerber eine Lehrprobe auferlegen, die darin besteht, daß derselbe einen oder zwei Tage in der Schule, wo die Lehrerstelle erledigt ist, den Unterricht besorgen muß.

Bewerber um Stellen an Kleinschulen brauchen, wenn sie nicht Zeugnisse von einem Kleinschulseminare mitbringen, nur vor dem Schulrate durch Lehrprobe oder auf andere Weise darzuthun, daß sie die nötigen Einsichten, nebst der Fertigkeit, dieselben mitzuteilen, besitzen.

Im Jahre 1883 war die Zahl der Volksschullehrer und Volksschullehrerinnen 11 145, oder, bei Mitrechnen der Übungslehrer und Übungslehrerinnen, 11 749. Die folgende Zusammenstellung giebt näher die Verteilung an:

| | Lehrer. | Lehrerinnen. | Summa. |
|---|---|---|---|
| Höhere Volksschulen | 15 | — | 15 |
| Eigentliche Volksschulen | 4063 | 1061 | 5124 |
| Kleinere Volksschulen | 266 | 727 | 993 |
| Kleinschulen | 526 | 4487 | 5013 |
| Summa | 4870 | 6275 | 11145 |
| Übungslehrer | 280 | 324 | 604 |
| Summa | 5150 | 6599 | 11749 |

Wie aus der obigen Zusammenstellung ersichtlich, sind in den eigentlichen Volksschulen die Lehrer, und in den vorbereitenden Schulen die Lehrerinnen der Zahl nach überwiegend. Die Frauen haben sich in der Volksschule besonders in den unteren Abteilungen einen ihren Neigungen, Anlagen und Fähigkeiten sehr angemessenen Wirkungskreis erworben; ja es hat sich erwiesen, daß in den Mädchenschulen, sowie in den Schulen für zartere Kinder beiderlei Geschlechts ihre Leitung der männlichen vorzuziehen ist. Die Lehrer kommen gewöhnlich aus dem Volke, dem niederen Bürger- und dem ärmeren Bauernstande; von den Lehrerinnen sind mehrere auch aus den gebildeteren Ständen hervorgegangen.

In betreff der Besoldung sind Lehrer und Lehrerinnen, wenn sie an einem Seminare gesetzmäßig geprüft sind, völlig gleichgestellt; das Lehrerpersonal der städtischen Schulen ist jedoch besser belohnt, als die Lehrer auf dem Lande. Das Minimum des Gehalts für einen Schullehrer sind 500 Kronen*) bares Geld, freie Wohnung und Brennholz nebst Futter für eine Kuh. Meistens kommt noch ein kleines Grundstück hinzu. Nach fünf Dienstjahren wird das Gehalt auf 600 Kronen (675 Mark) erhöht.

In mehreren Örtern ist das Gehalt der Lehrer viel größer als das gesetzliche Minimum; in den großen Städten giebt es Volksschullehrer, welche jährlich von 1400 bis 1800 Kronen (von 1575 bis 2025 Mark), ja sogar von 1800 bis 2200 Kronen (von 2025 bis 2475 Mark) haben. Dort genießen sie aber nicht freie Wohnung und dergleichen Vorteile.

Die Beträge der Besoldungen der beitretenden Lehrer und Lehrerinnen, sowie der Lehrer und Lehrerinnen in vorbereitenden Schulen werden durch besondere Verabredungen bestimmt.

Bei den höheren Volksschulen ist auch das Gehalt nach Umständen verschieden. Für die Vorsteher steigt es im allgemeinen von 1200 bis 2000 Kronen (1350 bis 2250 Mark) nebst freier Wohnung und Brennholz.

Das Ruhegehalt kränklicher oder bejahrter Lehrer und Lehrerinnen wird aus einem Pensionsfonds bestritten, welcher, anfangs vom Staat durch Anweisung einer Summe ge-

*) 1 Krone = 1 Mark 12½ Pfennige deutsche Reichswährung. Die genannte Summe kommt also ungefähr 560 Mark gleich.

bildet, seitdem durch jährliche Staatsbeiträge und durch die Umlagen der Gemeinden vermehrt und erhalten wird. Die Gemeinden müssen für jeden geprüften Lehrer oder Lehrerin mit einer bestimmten Summe an der Pensionsanstalt sich beteiligen. Diese Summe kommt im allgemeinen der höchsten gesetzmäßigen Besoldung des Lehrers gleich, kann aber höher sein, darf jedoch niemals über 1000 Kronen steigen. Von diesem Anteile bezahlt die Gemeinde jährlich an die Pensionsanstalt 5 Prozent. Die Pensionen werden von der Pensionsanstalt ausgezahlt, und eine volle Pension beträgt 75 Prozent der Anteilsumme, also wenigstens der Besoldung des Lehrers, insofern diese nicht über 1000 Kronen hinausgeht. Jeder Lehrer, welcher 55 Lebensjahre erreicht hat und 30 Dienstjahre zählt, hat Recht zum vollen Ruhegehalte. Aber schon nach 50 Lebensjahren und 25 Dienstjahren kann er ein etwas kleineres Ruhegehalt bekommen. Ein Lehrer, welcher zufolge unheilbarer Krankheit dienstunfähig geworden ist, erhält volle Pension, wenn seine zusammengerechneten Lebens- und Dienstjahre die Zahl von 85 betragen; sonst wird die Pension für jedes fehlende Jahr um 1 Prozent vermindert. Es kann jedoch niemand pensionsberechtigt werden, ohne wenigstens zehn Dienstjahre zu zählen.

Für die Lehrerbildung wird durch Volksschullehrerseminare gesorgt. Es giebt deren zwölf, wovon sieben für Lehrer und fünf für Lehrerinnen. Sie sind durch eine Verfügung vom 1. Dezember 1865 und ein Cirkularschreiben vom 31. Mai 1878 organisiert. Der Kursus ist vierjährig, weshalb sie in vier Klassen geteilt sind. Für den Eintritt in die unterste Klasse wird von den Zöglingen gefordert: 1) hinreichende Bekanntschaft mit der biblischen Geschichte und Luthers Katechismus mit der von der Kirche angenommenen Erklärung nebst biblischen Beweisstellen; 2) genügende Fertigkeit im Lesen deutscher und lateinischer Druckschrift und Fähigkeit, das Gelesene mit eigenen Worten nachzuerzählen, sowie ein vorgelesenes Stück einigermaßen fehlerfrei aufzuschreiben; 3) Fertigkeit im Rechnen in den vier Species mit ganzen Zahlen und einige Kenntnis von Dezimalbrüchen, sowie Übung im einfachen Kopfrechnen; 4) Bekanntschaft mit dem allgemeinsten der Geographie des Vaterlandes; 5) eine gute und deutliche Handschrift. Der Unterricht ist teils theoretisch, besonders während der drei ersten Jahre, teils praktisch, vorzüglich während des vierten. Der theoretische Unterricht wird in der vierten Klasse abgeschlossen, die praktischen Übungen fangen schon in der dritten Klasse an. Die Lehrgegenstände und ihre Verteilung in den Wochenstunden zeigt der folgende Stundenplan:

| Fächer und Übungen. | Wochenstunden | | | |
|---|---|---|---|---|
| | I. Klasse. | II. Klasse. | III. Klasse. | IV. Klasse. |
| Religionsunterricht | 6 | 6 | 5 | 3 |
| Schwedische Sprache | 6 | 6 | 5 | 4 |
| Rechnen und Geometrie | 4 | 4 | 4 | 2 |
| Geschichte und Geographie | 4 | 4 | 4 | 2 |
| Naturwissenschaften | 3 | 3 | 3 | 2 |
| Pädagogik und Methodik | — | — | 3 | 5 |
| Kalligraphie | 3 | 2 | 1 | — |
| Zeichnen | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Musik und Gesang | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Gymnastik und Waffenübung | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Gartenbau und Baumzucht | — | 1 | 1 | 1 |
| Praktische Übungen in der Schule | — | — | 6 | 16 |
| Summa | 34 | 34 | 39 | 42 |

Die jährliche Unterrichtszeit beträgt 36 Wochen in zwei Semester verteilt; das Herbstsemester beginnt Ende August und umfaßt etwa 16 Wochen, das Frühlingssemester fängt Mitte Januar an und dauert etwa 20 Wochen. Die Zöglinge haben den Unter-

richt frei, müssen aber Wohnung und Kost selbst bezahlen und besorgen. Die Lehrer sind in den Hauptfächern ein Rektor und vier bis fünf Adjunkten oder Lehrerinnen; für Zeichnen, Musik und Gesang, für die gymnastischen und Waffenübungen, für Gartenbau und Baumzucht sind besondere Übungslehrer angestellt.

Das Gehalt des Rektors beträgt anfangs 3500 Kronen (3937 Mark), nach fünf Dienstjahren 4000 Kronen (4500 Mark), und nach zehn Dienstjahren 4500 Kronen (5062 Mark). Überdies hat er in der Regel freie Wohnung. Das Gehalt eines Adjunkts beginnt mit 1500 Kronen (1687 Mark) und steigt nach je fünf Jahren um 500 Kronen, bis nach vollendeten zwanzig Jahren das Maximum von 3500 Kronen erreicht ist. Außerdem hat der Reichstag eine Extrazulage bewilligt, wodurch die Gehalte folgendermaßen erhöht wurden: für den Rektor um 250 Kronen, für einen mit 1500 bis 3000 Kronen besoldeten Lehrer um 500 Kronen, für jeden andern Lehrer und für jede Lehrerin um 250 Kronen.

Die Zahl der Zöglinge war im Herbstsemester 1884: in den Lehrerseminaren 856 und in den Lehrerinnenseminaren 554, oder zusammen 1410.

Um die vorgeschriebenen praktischen Unterrichtsübungen zu ermöglichen, ist mit dem Seminare immer eine Volksschule verbunden.

Die Aufsicht über die Seminare liegt den Konsistorien ob und wird teils unmittelbar, teils mittelbar durch einen Inspektor ausgeübt.

Auch für die Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen in den vorbereitenden Schulen ist hie und da durch Seminare gesorgt. Sie sind im allgemeinen durch die Vorsorge einzelner Personen entstanden. Außerdem haben die Landschafts- oder Kantonalversammlungen (schwed. Landsthing), zur Errichtung solcher kleineren Seminare bedeutende Mittel angewiesen. In den oben genannten, vom Staate gegründeten größeren Lehrerinnenseminaren giebt es besondere Klassen für die Ausbildung von Kleinschullehrerinnen.

6. Schüler in den Volksschulen. Nach den Berichten der Stiftskonsistorien gab es am Ende des Jahres 1883 in den 2360 Schuldistrikten 716 025 Kinder im Alter von 7—14 Jahren. Es wurden davon

| | | |
|---|---|---|
| in ihren eigenen Schuldistrikten unterrichtet: | | |
| in festen Volksschulen . . . . . | 271 134 | |
| „ ambulatorischen Volksschulen . . . . . | 77 316 | |
| „ festen kleineren Volksschulen . . . . . | 23 511 | |
| „ ambulatorischen kleineren Volksschulen . . . . | 23 574 | |
| „ festen Kleinschulen . . . . . | 94 922 | |
| „ ambulatorischen Kleinschulen . . . . . | 102 082 | |
| „ Volksschulen, kleinere Volksschulen und Kleinschulen außer ihren eigenen Distrikten unterrichtet . . | 9 422 | 601 961 |
| „ höheren Volksschulen unterrichtet . . . . . | 258 | |
| „ allgemeinen Lehranstalten und Specialschulen unterrichtet . . . . . | 11 822 | |
| „ Privatschulen unterrichtet . . . . . | 18 934 | |
| zu Hause unterrichtet . . . . . | 41 145 | 72 159 |
| | Summe der Unterrichteten | 674 120 |
| Von den nicht Unterrichteten waren von den Schulen nach beendigtem Schulkursus abgegangen . . | | 17 327 |
| durch Krankheiten oder Naturfehler vom Schulbesuch verhindert . . . . . | 3 347 | |
| aus anderen Gründen vom Schulbesuch verhindert . | 11 814 | 15 161 |
| Erläuterungen fehlen betreffs . . . . . | | 9 417 |
| | Summe | 716 025 |

Von den genannten Kindern waren 364 479 Knaben und 351 546 Mädchen.

Mit Einrechnen der Kinder über oder unter dem Schulalter von 7—14 Jahren war die Zahl der in den höheren Volksschulen unterrichteten 355 und die Zahl der in den Volksschulen und Kleinschulen unterrichteten 653 603.

Durch Zusammenrechnen der 674 120 irgendwie unterrichteten und der 17 327 nach Abgangsprüfung abgegangenen findet man 691 447 als Zahl der Kinder im Alter von 7—14 Jahren, welche einen Unterricht genossen hatten. Es macht das 96,6 Prozent von allen Kindern in dem genannten Alter.

Hinsichtlich der Kinder, welche aus verschiedenen Ursachen im Laufe des Jahres keinen Unterricht erhalten hatten, geben die Berichte der Schulräte nicht an, ob sie die vorhergehenden Jahre eine Schule besucht oder einen anderen Unterricht genossen hatten. Man kann aber als allgemeine Regel annehmen, daß kein Kind im Besitze des genügenden körperlichen und geistigen Vermögens allen Unterricht entbehrt. Es lernt jedes schulfähige Kind wenigstens lesen und erwirbt auch einige Kenntnisse im Schreiben und Rechnen.

7. Kosten des Volksunterrichts. Die Kosten für die Lehrerbildung liegen dem Staate ob; die Kosten für die Volksschulen werden dagegen hauptsächlich von der Kommune bestritten, welche daher ihren steuerpflichtigen Einwohnern Steuern auferlegt. Doch unterstützt der Staat verarmte Kommunen und trägt in gewissen Fällen zwei Drittel oder die Hälfte der Kosten.

Die Kosten für den Volksunterricht waren im Jahre 1883: Besoldungen der Lehrer und Lehrerinnen 7 022 623 Kronen (wovon der Staat mit 2 739 424 Kronen beitrug); Schullokale und Mobilien 1 673 615 Kronen; Unterrichtsmaterialien 238 497 Kronen; andere Bedürfnisse 1 324 922 Kronen; zusammen 10 259 657 Kronen (11 542 000 Mark).

Die Ausgaben des Staats für den Volksunterricht sind im Budget für 1886 folgendermaßen aufgeführt:

| | Kronen. |
|---|---|
| Für die Volksschullehrerseminare . . . . . | 346 825 |
| Stipendien für Seminarzöglinge . . . . . | 75 000 |
| Die Volksschulinspektion . . . . . | 95 000 |
| Unterrichtsmaterialien . . . . . | 15 000 |
| Unterstützung der höheren Volksschulen . . . . | 20 000 |
| Zur Beförderung des Volksunterrichts bei den in den nördlicheren Gegenden wohnhaften Finnländern . | 12 000 |
| Beiträge zur Besoldung der Volksschullehrer . . | 2 880 000 |
| Unterstützung der Volkshochschulen . . . . . | 40 000 |
| Unterstützung armer Zöglinge der Volkshochschulen | 15 000 |
| Unterstützung der Arbeiterinstitute . . . . . | 15 000 |
| Beiträge zur Besoldung der Lehrer der Fortsetzungsschulen . . . . . | 30 000 |
| Beiträge zur Besoldung der Handarbeitslehrer . | 25 000 |
| Summe | 3 568 825 |

Wenn man mit den genannten Staatsausgaben die Ausgaben der Kommunen, welche wenigstens 7 500 000 Kronen betragen, zusammenrechnet, so ergiebt sich, daß die jährlichen Kosten für den Volksunterricht sich zu mehr als 11 000 000 Kronen belaufen. Hierin sind jedoch weder die Ausgaben der Kantonalversammlungen für Kleinschullehrerbildung, noch die verschiedenen Naturapreſtationen der Gemeinden eingerechnet.

8. Anstalten für Taubstumme und Blinde. Den Volksschulen zur Seite stehen die Unterrichtsanstalten für Taubstumme und Blinde. Die vornehmsten Anstalten dieser Art sind das große Institut für Taubstumme zu Manilla in der Nähe von Stockholm und das Institut für Blinde in Stockholm. Überdies giebt es drei Schulen für

überjährige Taubstumme, 14 kleinere Unterrichtsanstalten für taubstumme oder blinde Kinder und eine Handarbeitsschule für Blinde.

In das Budget für 1886 ist der Staatsaufwand für diese Anstalten mit 322 900 Kronen (363 200 Mark) aufgeführt.

### B. Das gelehrte Schulwesen.

9. Historisches. Die Klosterschulen waren in Schweden auch die ersten gelehrten Schulen und die Mönche die ersten Lehrer. Nachdem das Christentum sich in dem Lande befestigt und eine geordnete Stiftseinteilung und Verwaltung der „Stifter" durch Bischöfe und Domkapitel zustande gekommen war, bildeten sich die Domschulen, die unter Aufsicht des Bischofs und der Könige standen. Diese Schulen beabsichtigten jedoch vorzüglich denen, die sich dem geistlichen Stande widmeten, wenigstens eine dürftige Bildung mitzuteilen. Ihren Vorsteher nannte man Scholastikus und sie hatten im ganzen dieselbe Organisation, wie in anderen römisch-katholischen Ländern.

Als die lutherische Reformation die alte Kirche umstürzte, gerieten auch die alten Schulen für geraume Zeit in Verwirrung und Zerfall. Erst durch die Kirchenordnung Laurentii Petri (1571), die ein besonderes Kapitel von den Schulen enthielt, wurde die Ordnung einigermaßen widerhergestellt. Dieses Kapitel, „Wie in den Schulen muß gelernt werden", ist das erste schwedische Schulgesetz, wenn man nicht einige päpstliche Briefe hieher rechnen will. Die Einrichtung der Schule blieb jedoch sehr einfach. Die Schüler waren nach ihren Fortschritten in drei bis vier Kreise verteilt und alle Kreise in einem Lehrzimmer beisammen. In der Regel war an jeder Schule nur ein „Schulmeister" angestellt, der sich zur Hülfe aus den oberen Kreisen eine Anzahl Instruktoren, und, wenn die Zahl der Schüler zu groß wurde, auch einige sogenannte „Hörer" erwählte. Es bestand also in diesen Schulen eine Art von wechselseitigem Unterricht. Religion, Lateinisch, das von den älteren auch gesprochen werden sollte, die Muttersprache und Kirchengesang waren die einzigen Unterrichtsgegenstände. „Wer andere Sprachen, etwa Griechisch oder Hebräisch lernen will," heißt es, „muß sich selbst für den Unterricht sorgen." Unter der Regierung Gustav Adolfs, welcher höhere Schulen oder Gymnasien einzurichten anfieng, und noch mehr unter Christine, seiner Tochter, die in dieser Hinsicht das Werk ihres großen Vaters treu fortführte, gewannen diese Lehranstalten eine für diese Zeit sehr bedeutende Entwickelung. Die Schulordnung der Königin Christine, lateinisch abgefaßt, wurde im Jahre 1649 promulgiert. Die Schulen waren nach derselben in Kinderschulen, den Volksschulen entsprechend, und höhere Schulen eingeteilt, wovon diese vier Klassen umfaßten. In der ersten Klasse wurde nur das Lesen und Schreiben geübt, nebst den ersten Elementen des Rechnens, der Religion und der lateinischen Sprache, doch ohne Grammatik; das Lateinsprechen fieng jedoch sogleich an. Die zweite hieß die etymologische, die dritte die syntaktische, die vierte die rhetorische und logische Klasse. Die Lehrer der drei untersten Klassen waren Klassenlehrer mit dem Titel Kollegen; in der obersten, wo ausschließlich lateinisch gesprochen werden sollte, besorgten der Rektor und der Konrektor abwechselnd den Unterricht. Als neue Lehrgegenstände traten ein: Griechisch, Rhetorik, Logik und Rechnen. Geographie und Geschichte kamen nicht vor; „die eine lernten die Schweden marschierend, die andere waren sie beschäftigt zu machen" (Geijer). Neben diesen Schulen bestand eine sogenannte Schreiberklasse, die als der erste Same der Bürgerschule und der sich später entwickelnden Realschule angesehen werden muß. Da wurde anfangs nichts als Katechismus, Schreiben und Rechnen nebst der Muttersprache getrieben, der Lehrer wurde Apologist genannt und war verpflichtet, auch die Quartanos rechnen zu lehren. Es war die Grundform der alten Trivialschule, die hernach zwei Jahrhunderte hindurch bis auf die Gegenwart gedauert hat. Das Gymnasium, das gleichsam oben auf die Schule gebaut wurde, umfaßte ebenfalls vier Klassen mit denselben Lehrgegenständen, nebst folgenden, welche hinzukamen: Dogmatik, Hebräisch, Naturwissenschaften, Mathematik und Disciplina civilis als eine Begründung der schwedischen Gesetzgebung. Die naturwissenschaftlichen Kenntnisse

bestanden aus Botanik, Physik und einer oberflächlichen Kenntnis des menschlichen Körpers; die Mathematik gieng nicht höher als bis zu einigen Sätzen aus der Euklidischen Geometrie nebst der gewöhnlichen Arithmetik und dem Computus ecclesiasticus; d. h. der Berechnung des Festkalenders. Später wurden auch allgemeine Geschichte und Geographie, aber nur mündlich mit Hilfe von Tabellen und Karten, vorgetragen. In Gesang und Musik wurden die Schüler mit Vorliebe geübt. Die Gymnasien waren in den Hauptorten der Stifter gelegen und ihre Lehrer waren zugleich Beisitzer der Domkapitel, später auch Konsistorien genannt.

Die neuen protestantischen Lehranstalten bewahrten ihren alten Charakter; sie waren vorzüglich auf den Unterricht künftiger Geistlichen berechnet. Da aber Theologie und Lateinisch die Hauptstücke der damaligen Bildung waren, so bekamen sie auch eine allgemeine Bedeutung als vorbereitende Schulen für Beamte jeder Art.

Die nächste Schulordnung, von König Karl XI. festgestellt (1693), veränderte nur wenig die bisherige Organisation; doch wurde die Schule in fünf Klassen geteilt. Zu den obigen gymnasialen Unterrichtsgegenständen kamen noch Kirchengeschichte und Moralphilosophie; auf das Lateinsprechen legte man ein noch größeres Gewicht. Der Zweck dieser Lehranstalten, als Bildungsschulen für Beamte, „damit man immer deren haben möge, die zur Verwaltung verschiedener Ämter geschickt und geeignet sein können", wurde schärfer ausgesprochen; die Gymnasien wurden jedoch noch bestimmter zu geistlichen Seminaren ausgebildet. Die Zahl der Lehrer und ihre Beschäftigungen blieben dieselben; sie wurden von dem König ernannt. Die Schreiberklasse oder Apologistie scheint diesmal vergessen worden zu sein.

Schon im 17. Jahrhundert hatte sich innerhalb der Kirche ein partikularistisches Streben kund gegeben, indem die Bischöfe und Konsistorien der einzelnen Dombezirke sich voneinander und wo möglich auch von der Regierung unabhängig zu machen suchten. Diese Richtung erreichte ihren Höhenpunkt unter der in der schwedischen Geschichte sogenannten Freiheitszeit (1719—1772). Die Konsistorien hatten sich zu streng abgeschlossenen, gelehrten Korporationen gebildet, welche, nachdem sie sich des Rechts, alle Lehrer zu ernennen, bemächtigt, sich durch stetige Selbstergänzung erneuerten und nicht nur die Verwaltung der Stifter, sondern auch das ganze Unterrichtswesen in ihren Händen hielten. Dieser Partikularismus tritt in der vierten der schwedischen Schulordnungen (1724) scharf hervor. Die einzelnen Dombezirke sonderten sich voneinander streng ab. „Keine andern," so lauten die Worte, „als die Eingeborenen eines Bezirks können zu vakanten Lehrerstellen in demselben Bezirke verordnet werden." Die Besoldungen waren dabei sehr ungleich und folgten dem Fache, nicht aber der Person; daher hatten die Gymnasiallehrer das Recht, ein Fach gegen ein anderes zu vertauschen, um zu einer höheren Besoldung vorzurücken. Dieses Verhältnis machte es leichter, die vakanten Stellen mit Leuten rechter Art zu besetzen. Der Kreis der Lehrgegenstände wurde durch Naturrecht und Anthropologie erweitert. Übrigens ließ die Verordnung die gelehrte Schule und das Gymnasium unangetastet. Doch bemerkt man hier zum erstenmal ein Abnehmen des Eifers für das Lateinische, indem verordnet wurde, daß das Lateinsprechen erst in der vierten Klasse anfangen dürfe, weil ein früheres Beginnen dem ganzen Studium nachteilig sei. Ein großes Verdienst der eben erwähnten Verordnung ist, daß die „Apologistie", die Klasse des Rechenmeisters, jetzt eine erweiterte Bedeutung erhielt. Da sollten diejenigen Jünglinge unterrichtet werden, welche die Absicht hatten, nicht bei den Studien zu bleiben, während sie doch gewisse Hauptsachen zu lernen wünschten. Neue Lehrgegenstände wurden Geographie und biblische Geschichte. Schreiben und Rechnen sollten das praktische Leben berücksichtigen und die Schüler deswegen lernen Briefe zu kopieren und abzufassen; kleine Rechnungen für Debet und Kredit anzulegen, Quittungen, Obligationen und dergleichen zu schreiben, und dabei gewöhnt werden, eine schöne Hand zu schreiben und auf die Rechtschreibung zu achten. So war die Schreiberklasse in eine, wenn auch unvollkommene Form von Bürgerschule verwandelt. Ein anderer Schritt in derselben

praktiſchen Richtung lag darin, daß den Lehrern der Gymnaſien befohlen wurde, über die Regierungsform des Landes Vorträge zu halten und der Jugend über die Verwaltungsweiſe und die Grundgeſetze des Reichs auch in ihrer geſchichtlichen Entwickelung gründliche Auskunft zu geben. Zum erſtenmal wurde auch der rein phyſiſchen Erziehung eine gewiſſe Aufmerkſamkeit gewidmet, indem des Königs Majeſtät durch einen beſonderen Brief die Vorſtände auffordert, die Jugend zu ermuntern, ſich in den Freiſtunden mit ſolchen Handarbeiten oder körperlichen Bewegungen zu beſchäftigen, die den aus einer ſitzenden Lebensweiſe entſtehenden Krankheiten vorzubeugen geeignet ſeien.

Wie oben bemerkt, waren Kirche und Schule ſchon durch enge Bande zuſammengeknüpft. Allein ihre wechſelſeitige Abhängigkeit wurde dadurch noch größer, daß die Beamten der Schule meiſtens irgend eine einträgliche kirchliche Anſtellung als den Lohn ihres mühſamen Arbeitens in der Schule betrachteten. Das Ziel ihres Wirkens und Strebens lag ſomit nicht innerhalb, ſondern außerhalb der Schule; die ganze Schularbeit war oft nur ein ſiebenjähriger Knechtsdienſt um die Rahel. Damit „die Entlaſſung aus dem Joche", wie die Verfaſſung ſagt, „beſchleunigt werde", erhielten die Schul- und Gymnaſiallehrer das Recht, ein Jahr in der Schule als zwei kirchliche zu berechnen. Die meiſten kirchlichen Stellen wurden nämlich nach dem Dienſtalter beſetzt.

Zu den Eigentümlichkeiten, welche in dieſen Schulordnungen hervortreten, gehört der früh erwachte Sinn für die Natur, ihre Kräfte und Erſcheinungen, welche ſpäter nicht nur fleißige Forſcher, ſondern wirklich ſchaffende Geiſter hervorbrachte, und ebenſo die lebendige Teilnahme für das Praktiſche, ſowol im Privat-, als im öffentlichen Leben, zufolge deſſen Vorleſungen ökonomiſcher, ſtatiſtiſcher und politiſcher Art in die Schule eingeführt wurden. Daß auch andere, meiſtens philoſophiſche Gegenſtände, die eigentlich der Univerſität angehören, in die Schule hineingetragen wurden, mag darin ſeinen Grund haben, daß viele Jünglinge nach geendigtem Kurſus unmittelbar in den Dienſt des Staates eintraten, ohne weitere Studien zu machen. Bemerkenswert, beſonders in einem proteſtantiſchen Lande, iſt auch die erwähnte Abhängigkeit der Schule von der Kirche, ſie wurde mit der Zeit immer größer, dauerte ungeſchwächt bis zum Anfang dieſes Jahrhunderts und hat bei weitem noch nicht aufgehört.

Veränderte Zeitumſtände hatten indeſſen eine große Veränderung der Anſichten in betreff des Zweckes und der Organiſation der öffentlichen Lehranſtalten bewirkt. Solange die Theologie und das Lateiniſche die Hauptziele der geiſtlichen und weltlichen Bildung waren, konnten die Trivialſchulen und Gymnaſien ihren Zweck als Seminare für Geiſtliche und Bildungsanſtalten für Beamte aller Art erfüllen und daneben auch für das praktiſche Leben vorbereiten, da die für einen gewöhnlichen Bürger notdürftig zureichenden Kenntniſſe in der Apologiſtie eingeholt werden konnten. So ſtand es nun aber nicht mehr. Es wurden von einem Beamten ganz andere Kenntniſſe gefordert und das bürgerliche Leben ſtellte ebenfalls neue Forderungen. Demgemäß ſtrebte man den Unterrichtskreis zu erweitern, ſowol hinſichtlich der Menge als auch des Umfangs der Fächer. Dazu kam noch, daß die Lockeſchen Grundſätze der Erziehung, die den Zweck derſelben in „Brauchbarkeit für die Welt" ſetzen, oder „daß die Kinder nur das lernen ſollen, was ſie als Männer brauchen können", einen großen Anklang gefunden hatten, und daß die ganze europäiſche Geiſtesbewegung eine Richtung auf das Nützliche nahm, die das Hauptgewicht auf die Realien legte. Dadurch entſtand in betreff der Schulen ein encyklopädiſtiſches Streben, welches ſich in einem ſogenannten Projekt zu einer erneuerten und verbeſſerten Ordnung für Schulen und Gymnaſien klar ausſpricht. Darin wird vorgeſchlagen: „Damit zum wahren Nutzen des Reichs in den Trivialſchulen für alle Stellungen und Gewerbe des Lebens, die wiſſenſchaftlicher Vorkenntniſſe bedürfen, ein guter Grund gelegt werde, ſollen folgende Wiſſenſchaften und Lehrſtücke nach ihren Elementen darin vorgetragen werden: Theologie, Sittenlehre, Anthropologie, Logik, Geometrie, Arithmetik, Phyſik, Ökonomie, Geſchichte und Geographie nebſt einem kurzen Abriß der gegenwärtigen Verfaſſung des Reichs, grammatikaliſches Schreiben und Sprechen der

Muttersprache, Lateinisch, Griechisch, Hebräisch und Buchhaltung nach der Methode, die in dem Rechnungswesen des Reichs gebraucht wird. Überdies muß man aber gleich von anfang der Jugend eine Schilderung und Beschreibung der vorzüglichsten und allgemeinsten Dinge, Geschäfte, Künste und Nahrungszweige nebst anderen Merkwürdigkeiten der Welt geben; damit jene an Aufmerksamkeit und Reflexion gewöhnt werde. Und kann dieses teils durch ein zweckdienliches Buch mit Kupferstichen, teils auch bei Spaziergängen, Vorzeigung von Naturgegenständen, Besuchen in Werkstätten und dergleichen erreicht werden." Man denkt gleich an den Orbis pictus. Das Projekt wurde nie Gesetz, aber der Encyklopädismus und die Philanthropie der Aufklärungszeit findet darin einen wahren und bestimmten Ausdruck. Die Schulordnung von 1724 bestand bis zum Jahr 1807. Im Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts entbrannte auch in Schweden der Streit des encyklopädistischen Realismus, dem die Laien huldigten, gegen den altklassischen Humanismus der gelehrten und geistlichen Stände. Es erschien jene Richtung anfangs nur als eine der klassischen Exklusivität gegenüber sehr berechtigte Forderung einer zeitgemäßeren und inhaltsreicheren Schulbildung, der Aufnahme moderner und realer Kenntnisse in die einseitig gelehrten Schulen, der Erweiterung der Bürgerschule über ihren damaligen engen Kreis hinaus. In der Schulordnung von 1807 strebte man diesen Forderungen entgegen zu kommen. In die Gymnasien werden zwei neue Gegenstände eingeführt, schwedische Statistik und neuere Sprachen; die Bürgerschule oder Apologistie wurde jetzt nicht als ein bloßer Anhang zur gelehrten Schule, sondern als notwendiger Teil derselben erkannt und in der oben erwähnten praktischen Richtung entwickelt. Ebenso sollten alle unter den Namen Pädagogien in die kleineren Städte verlegten Schulen in Bürgerschulen verwandelt werden. Es wurde auch bestimmt, daß die erste Klasse eine gemeinschaftliche, vorbereitende Klasse sein sollte, und daß alle Schüler der Apologistien in Religion, und die in ihren Studien weiter vorgerückten auch in Geometrie, Physik, Mechanik, Geschichte und modernen Sprachen mit den Schülern der gelehrten Schule und des Gymnasiums gemeinschaftlichen Unterricht genießen sollten. Übrigens wurde die wichtige Änderung vorgenommen, daß die Besoldungen statt mit den Stellen, mit den Personen verbunden wurden. Die Bürgerschule würde durch diese Anordnung einen großen Fortschritt gemacht haben, wenn es Ernst damit gewesen wäre; aber das war nicht der Fall. Die ganze Sache war den Geistlichen und besonders den Konsistorien zuwider und man gab sich keine Mühe, den Plan durchzuführen. Nach fünf Probejahren wurde eine sogenannte Erziehungskommission niedergesetzt, deren Aufgabe es war, neue Vorschläge zu entwerfen, die den Forderungen der Zeit und den wahren Bedürfnissen des Vaterlandes angemessen sein sollten. Die Frucht ihrer Arbeit war wider eine neue Schulordnung, die vom Jahre 1820. In dieser wurde der gemeinschaftliche Unterricht der beiden Schularten ganz aufgegeben. Die Kommission hatte die Ansicht, die gelehrte Schule müsse zu der gründlichen Organisation, Ordnung und Methode zurückgeführt werden, die in älteren Verordnungen, besonders in der von 1649, zu finden waren. Sie wollte deswegen zwischen den Schulen, welche die Bildung von Gelehrten und solchen Beamten, deren Beschäftigungen eine wissenschaftliche Grundlage voraussetzen, zum Zwecke hätten, und denen, in welchen die Schüler zu solchen Gewerben, die mit den Wissenschaften in keinem unmittelbaren Zusammenhang stehen, erzogen werden sollten, eine bestimmte Grenze ziehen. Die beiden verschiedenen Bildungsarten wurden daher wider streng voneinander gesondert; die gelehrte Schule und das Gymnasium blieben wie sie waren und die Apologistie wurde in zwei bis drei Klassen geteilt. Dies war ohne Zweifel ein Schritt zu weiser Abgrenzung und Beschränkung, allein das Publikum betrachtete es als einen Rückschritt, und die Verordnung wurde von allen Seiten übel aufgenommen. Besonders stieß man sich an der Unterscheidung gelehrter und ungelehrter Schulen. Es muß auch zugestanden werden, daß die Gesetzgebung den Wert und die Bedeutung bürgerlicher und realer Bildung unterschätzt hatte, was schon aus der obigen Definition einleuchtet; und da diese Geringschätzung sich in der Organisation der Bürgerschule geltend

machte, so war die natürliche Folge, daß diese Schule ihre Bestimmung nicht erfüllte. Schon im Jahre 1828 wurde auch eine neue Kommission unter dem Vorsitze des damaligen Kronprinzen Oskar niedergesetzt, um den Zustand der allgemeinen Unterrichtsanstalten zu untersuchen. Die Beratungen waren ernsthaft und lang, und als eines von ihren wichtigsten Ergebnissen fand man endlich, wie die Worte eines berühmten Schriftstellers lauteten, „daß auch die ungelehrte Linie eine gelehrte Linie war, die in der Weise ausgezogen werden könnte, daß sie das Ziel aller Bildung träfe, gienge sie auch nicht durch den Bezirk der klassischen Sprachen". Die Kommission hielt daher für ratsam, daß in den Schulen zwei Bildungslinien oder Ordnungen errichtet werden sollten, die eine für die klassische Litteratur im Verein mit der modernen, die andere ausschließlich für die moderne, doch so, daß die realen Gegenstände von beiden Ordnungen in gleichem Maße sollten getrieben werden. Damit war der pädagogische Encyklopädismus formuliert und zum Prinzip der Regierung erhoben; es kam nur darauf an, denselben in der Praxis zu verwirklichen. In dieser Hinsicht wurde auch eine „neue Methode" erfunden, die wol verdient, kurz erwähnt zu werden, da sie eine Zeit lang für ein Arcanum gegen alle pädagogischen Mängel und Gebrechen ausgegeben wurde, — was sich leider nicht bestätigte. Die Grundzüge waren: 1) Eine ausgedehnte Freiheit in der Wahl der Unterrichtsgegenstände, indem mehrere Fächer fakultativ gemacht wurden. 2) Freie Studien und freie Versetzung von einer Klasse in eine andere nach den Anlagen und nach dem Fleiße jedes Schülers, und zwar so, daß der Schüler, wenn er in irgend einem Fache den Kursus einer unteren Klasse absolviert hatte und geprüft war, unmittelbar den Lehrstunden der nächst oberen Klasse in demselben Fache beizuwohnen anfieng. Hierdurch sollte besonders die Ausbildung der besonderen Anlagen begünstigt werden. Da nun ein und derselbe Schüler zu derselben Zeit verschiedenen Klassen angehören konnte, so mußten die alten, geschlossenen Klassen von selbst aufhören. 3) Keine Hausarbeit mehr. Die ganze Studienarbeit sollte in dem Lehrsaale unter den Augen der Lehrer gemacht werden. 4) Die Selbstthätigkeit der Schüler die Hauptsache, der Unterricht das Untergeordnete. Der Lehrer gieng umher, die Arbeit überwachend, hier und da auf Anfragen nötige Auskunft erteilend, allein unterrichtend im eigentlichen Sinne war er nicht; seine Persönlichkeit trat zurück. Die Fortschritte sollten durch stetige Kursprüfungen ermittelt werden. 5) Einführung einer Art von wechselseitigem Unterricht nicht nur zur Unterstützung des Lehrers, sondern auch zur praktischen Übung der Schüler. Die weiter vorgerückten sollten die Monitoren der jüngeren sein. 6) Ein Zurückgehen zu der früheren Gemeinsamkeit des Unterrichts, als Mittel dies alles zu bewerkstelligen. Die Schüler beider Arten waren alle in einem großen Lehrsaale versammelt und in manigfaltiger Weise gruppiert. — Nach diesen Grundsätzen wurde in Stockholm zur Probe die sogenannte neue Elementarschule eingerichtet und mit mehreren Privilegien ausgestattet, um einen guten Erfolg hervorzubringen. Im Zusammenhang damit wurde auch die Abiturientenprüfung, die damals noch an den Universitäten vorgenommen wurde, in der Weise verändert, daß die Schüler auch ohne die klassischen Sprachen sie bestehen konnten, was vorher nicht der Fall war.

Die neuen Grundsätze und die neue Methode fanden jedoch, besonders von seiten der gelehrten Stände, großen Widerstand und wurden von dem berühmten Professor Geijer in dem von ihm herausgegebenen Litteraturblatte (1829) beurteilt und verworfen. Das Publikum war aber, wie schon bemerkt, encyklopädistisch gesinnt und die Einseitigkeit der Verteidiger der alten Schule bewirkte, daß auch ein großer Teil der jüngeren Schulmänner in jenes Lager übergieng. Auf dem Reichstage 1845 brachten drei von den Ständen an den König das Ersuchen, daß die damals noch bestehende Apologistie, gelehrte Schule und Gymnasium zu einer zusammenhängenden Lehranstalt mit zwei Ordnungen vereinigt werden möchten. Die Bedenklichkeit war groß, aber auch das Andringen, und nach einem Aufschub von vier Jahren wurde am 6. Juli 1849 eine Verordnung promulgiert, welche die nachgesuchte Vereinigung vorschrieb und die alte Schulorganisation

aufhob. Die Verordnung war jedoch überwiegend negativ; und an Detailvorschriften mangelte es ganz. Die genannten Anstalten sollten in einen Körper zusammengeschmolzen, der Unterricht möglichst gleichartig und gemeinschaftlich erteilt werden — dies war das Ziel; Dispense von den alten Sprachen und Einführung eines durchgehenden Fachlehrersystems die Mittel. Die nähere Organisation wurde den Ephoren und Schulkollegien überlassen. Man gab sich auch Mühe damit, jeder an seinem Orte und nach seiner Weise. Die Konsistorien waren immer noch widerspenstig, allein es half nichts. Der gemeinschaftliche Unterricht wurde durch Dispense und Parallelstunden, wol auch durch Parallelklassen, möglich gemacht; hier und da wurde die Einrichtung der neuen Elementarschule, oder gemischte Formen von dieser und von der alten Klassenabteilung eingeführt. Solches Experimentieren dauerte sieben Jahre hindurch und während dieser Zeit war in der That kein Schulgesetz in voller Geltung. Der Mangel an System und Gleichförmigkeit gieng ins große. Ein neues Schulgesetz von 1856 sollte in den Wirrwarr Ordnung bringen, allein durch seine vielen Dispense und die übel berechnete Aufeinanderfolge der Unterrichtsgegenstände machte er nur das Übel ärger. Indessen hatte der Encyklopädismus die gewöhnlichen Früchte gebracht. Es zeigte sich bald bei den Schülern neben einem größeren Vorrat an Notizen und Kenntnissen ein sehr merklicher Mangel an Reife, eine gewisse Blasiertheit und Überdruß an intellektuellen Beschäftigungen, eine Erschlaffung, offenbar aus der übertriebenen Anstrengung entstanden, die nötig war, um diese Masse von verschiedenen Unterrichtsgegenständen zu bewältigen, wenn sie jeden nur mit den Lippen berühren, von keinem aber einen vollen Becher schlürfen durften. Die sogenannte neue Schulmethode hatte ihren Nimbus und damit ihren Kredit verloren. Mit dem Schulgesetze von 1856 hat die encyklopädistische Richtung in der schwedischen Gesetzgebung ihre Höhe erreicht. In Preußen wurde in demselben Jahre diese Ära durch Promulgation des v. Raumerschen Regulativs, das die Realschule organisierte und die Gymnasien ihrem ursprünglichen Charakter zurückgab, geschlossen; aber erst drei Jahre später konnte die schwedische Gesetzgebung in der neuen Richtung nachfolgen. Im Jahre 1859 ließ man nämlich eine neue Schulordnung ergehen, die freilich in der vorgeschriebenen Gemeinsamkeit des Unterrichts und in der Erlaubnis sich der sogenannten „neuen" Methode zu bedienen ein Überbleibsel der alten Richtung beibehielt, jedoch unter Beschränkung der Dispense und des Fachlehrersystems, in der Befestigung der klassischen Studien und in einer besser berechneten Aufeinanderfolge der Fächer ein Streben nach Sammlung und Vertiefung kundgab. Aber immer gab es etwas zu neuern, und nach mehreren, in schneller Folge erschienenen partiellen Veränderungen und Zusätzen wurde endlich die jetzt geltende Schulordnung vom 1. November 1878 festgestellt. Wie lange Lebenszeit dieser neuen Schulordnung vergönnt werden mag, ist nicht leicht zu sagen, es ist aber kein gutes Anzeichen, daß schon im Jahre 1882 das Ausarbeiten eines Vorschlages zur Umgestaltung des gelehrten Unterrichtswesens einer neuen Kommission aufgetragen wurde. Diese Kommission hat (August 1884) ihre Untersuchungen beendigt und ein Gutachten abgegeben, welches aber, besonders wegen seiner Feindseligkeit gegen die klassischen Sprachen, nur sehr geringen Anklang gefunden hat, indem die meisten darüber gehörten Behörden sich widerratend geäußert haben. Indessen findet im betreff der jetzigen Schulorganisation ein ziemlich verbreitetes Misvergnügen statt, aber die Mittel, welche vorgeschlagen werden, um den Übelständen abzuhelfen, sind sehr verschieden. Es kann nicht geleugnet werden, daß sich in der Schulorganisation wirklich einige Mängel finden, wie das Gedränge und die nicht immer richtige Aufeinanderfolge der Unterrichtsgegenstände, sowie eine Anordnung der Kurse, welche eine Art von Abschluß mitten in der Schule nach drei und fünf Jahren beabsichtigt. Diesen Mängeln würde aber leicht abzuhelfen sein, und es ist daher ungerecht, der Schulorganisation die hauptsächliche Schuld beizumessen. Der eigentliche Grund der etwa vorhandenen Misverhältnisse ist die große Übervölkerung der Schulen mit schwach begabten Schülern.

10. Organisation der Studienanstalten. Der Zweck der von dem Staate unterhaltenen Studienanstalten oder sog. allgemeinen Lehranstalten wird in der Verordnung dahin angegeben, daß sie teils allgemeine Bildung in weiterem Umfange, als die Volksschule, beibringen, teils zu den wissenschaftlichen Kenntnissen, die nachher an einer Universität oder höheren Fachschule zu erlangen sind, den Grund legen sollen. Sie können also als kombinierte Gymnasien und Realschulen angesehen werden. Alle diese Anstalten sind insofern gleichartig, als in allen der Unterricht nach demselben Plane und denselben Grundsätzen betrieben wird; hinsichtlich der Zahl der Klassen sind sie aber teils höhere oder vollständige mit 7 Klassen, teils niedere oder unvollständige mit 5 oder 3 Klassen. Die unterste Klasse wird die erste benannt. Die fünf niederen Klassen (I—V) sind einjährig, die zwei höheren (VI und VII) zweijährig. Doch sind in diesen letzteren Klassen die Jahreskurse ganz verschieden, so daß der Jahreskursus der Obersexta ein ganz anderer als der der Untersexta ist, und der Jahreskursus der Oberseptima etwas ganz anderes als der der Unterseptima. Es giebt also thatsächlich 9 Jahresklassen, sowie der Schulkursus neunjährig ist. Von der vierten Klasse ab werden die Schüler in zwei Ordnungen geteilt, die klassische und die realistische. In der klassischen Ordnung ist die lateinische Sprache das Hauptfach, in der realistischen Ordnung die Mathematik, welcher, sowie den modernen Sprachen und den Naturwissenschaften eine größere Anzahl Unterrichtsstunden zum Ersatz der klassischen Sprachen gewidmet ist. Die beiden genannten Ordnungen sind nicht in allen Studienanstalten vorhanden, sondern es kann nach Umständen die klassische oder die realistische Ordnung entweder gänzlich oder in den höheren Klassen fehlen. In den Klassen VI und VII ist die klassische Ordnung widerum gespalten, indem die Schüler entweder die griechische Sprache lesen oder davon dispensiert werden können; im letzteren Falle besteht der Ersatz eigentlich in der englischen Sprache und im Zeichnen. Es entstehen dadurch die ganz klassische oder sog. A-Ordnung und die halbklassische oder sog. B-Ordnung. Die Zahl der Schüler ist gegenwärtig in der B-Ordnung größer als in der A-Ordnung.

Außer den eigentlichen Studienanstalten giebt es auch eine Anzahl sog. Pädagogien mit 1 oder 2 Klassen, in welchen ein Unterricht gegeben wird, welcher demjenigen der niederen Klassen der allgemeinen Lehranstalten ähnelt.

Die öffentlichen Studienanstalten sind 77 und die Pädagogien 18 an der Zahl. Unter den Studienanstalten giebt es 35 höhere, 23 fünfklassige und 19 dreiklassige; von den 35 höheren Studienanstalten haben 18 die beiden Ordnungen in allen Klassen ausgebildet, während in 13 nur die klassische Ordnung vollständig und in 4 nur die realistische vollständig vorhanden sind. Von den Pädagogien enthalten 9 zwei Klassen und 9 je eine.

Die Hauptstadt Stockholm hat vier öffentliche höhere Studienanstalten, wovon zwei in der klassischen Ordnung, eine in der realistischen Ordnung und eine in beiden Ordnungen vollständig sind; an diese schließen sich drei fünfklassige Schulen. Übrigens sind die höheren Lehranstalten in den Hauptorten der Bezirke oder in anderen bedeutenden Plätzen, die fünfklassigen in Städten von mittlerer Größe, und die dreiklassigen sowie die Pädagogien in den kleineren Städten gelegen.

Der Eintritt in die Schule kann nicht vor dem zurückgelegten neunten Jahre geschehen und findet nur im Anfange eines Semesters statt. Die Eintrittsforderungen für die unterste Klasse sind: 1) reines und geläufiges Lesen neben Nacherzählen einer gelesenen einfachen Erzählung; 2) eine gute und gleichmäßige Handschrift; 3) einige Fertigkeit im Rechtschreiben; 4) biblische Geschichte in kurzer Übersicht und der kleine lutherische Katechismus; 5) die vier Species in unbenannten Zahlen; 6) die Geographie Schwedens in kurzer Übersicht.

Am Ende des Schuljahres werden die befähigten Schüler, nach dem Urteile des Lehrerkonvents, aus einer Klasse in die nächste befördert. Wenn ein Schüler nach zweijährigem Besuche einer einjährigen oder nach dreijährigem Besuche einer zweijährigen Klasse nicht zum Aufsteigen befähigt ist, wird er aus der Anstalt entfernt.

Das Schuljahr umfaßt 36 Wochen und dauert vom Ende August bis Anfang Juni. Durch die Weihnachtsferien, welche eine Zeit von wenigstens drei Wochen betragen, werden sie in ein Herbst- und ein Frühlingssemester abgeteilt, wovon jenes in der Regel 16, dieses 20 Wochen umfaßt; an Ostern ist eine siebentägige, um Pfingsten eine viertägige Unterbrechung der Lektionen, welche Zeit jedoch in das Schuljahr mit eingerechnet ist.

Die Unterrichtsstunden in den verschiedenen Klassen sind wöchentlich 27—32 an der Zahl. Hierin sind nicht mitgerechnet die Stunden, welche zu dem Gesang und zur Gymnastik verwendet werden, ebensowenig als diejenigen, welche zum Unterricht in den fakultativen Fächern, der englischen und der hebräischen Sprache in VII, dem Zeichnen in VI und VII, alles in der klassischen Ordnung, und der Instrumentalmusik in allen Klassen der beiden Ordnungen angesetzt sind. Die obligatorischen Gesang- und Gymnastikstunden sind 5—7 in der Woche. Der Rektor der Schule hat das Recht, den Schülern der VI. Klasse höchstens zwei Tage und den Schülern der VII. Klasse vier Tage monatlich Schulfeier zu geben, damit die reiferen Schüler einige Zeit zu fakultativen Studien bekommen mögen. Die tägliche Unterrichtszeit, $5^1/_2$—$6^1/_2$ Stunden, wird je nach örtlichen Verhältnissen verschieden verteilt. In den meisten Schulen wird aber der Unterricht von 7—9 Uhr und von 11—2 Uhr, sowie zwei Nachmittage von 4—5 Uhr gegeben. Zudem kommt die Zeit für die verschiedenen Übungen, welche gewöhnlich teilweise auf die Nachmittage verlegt sind. Die Arbeit des Tages wird mit Gebet, Gesang und Lesen der Bibel angefangen, und die Schüler versammeln sich zu dieser Andachtsübung 15—30 Minuten vor dem Beginnen des Unterrichts.

In der untersten Klasse ist ein Klassenlehrer angestellt. In den Klassen II—IV ist ein gemischtes System eingeführt, indem die Zahl der Lehrer möglichst gering ist, 2, 3 oder höchstens 4, die später nach Bedürfnis vermehrt wird, bis in den oberen Klassen das Fachlehrersystem vorherrscht.

Die Fächer und ihre Aufeinanderfolge, die Kurse und der Stundenplan sind in der Schulordnung so festgestellt, daß eine völlige Gleichförmigkeit stattfindet. Nur im betreff der Wahl von Autoren und Lehrbüchern ist eine gewisse Freiheit gestattet. Hierüber entscheidet der Ephorus nach dem Vorschlage des Rektors und der Lehrer.

Der vorgeschriebene Stundenplan giebt folgende Verteilung der wöchentlichen Lehrstunden:

| Unterrichtsgegenstände. | Gemeinschaftliche Klassen. | | | Die klassische Ordnung. | | | | | | Die realistische Ordnung. | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | A*) | | B**) | | | | | |
| | I | II | III | IV | V | VI | VII | VI | VII | IV | V | VI | VII |
| Religionslehre | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Schwedische Sprache | 5 | 6 | 6 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 |
| Lateinische Sprache | — | — | — | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | — | — | — | — |
| Griechische Sprache | — | — | — | — | — | 7 | 6 | — | — | — | — | — | — |
| Deutsche Sprache | 6 | 7 | 7 | 4 | 3 | 1 | — | 1 | — | 4 | 3 | 2 | — |
| Französische Sprache | — | — | — | — | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | — | 3 | 4 | 5 |
| Englische Sprache | — | — | — | — | — | — | — | 4 | 2 | 7 | 7 | 3 | 3 |
| Mathematik | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 7 | 7 |
| Allgemeine Naturkunde | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | — | — | — | — | 2 | 2 | — | — |
| Naturgeschichte | — | — | — | — | — | 2 | — | 2 | — | — | — | 4 | 4 |
| Physik | — | — | — | — | — | | 2 | | 2 | — | — | | |
| Chemie | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | 2 | 2 |
| Geschichte und Geographie | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 5 | 4 | 3 | 3 |
| Philosophische Propädeutik | — | — | — | — | — | — | 1 | — | 1 | — | — | — | 1 |
| Kalligraphie und Zeichnen | 3 | 2 | 2 | — | — | — | — | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Summa | 27 | 30 | 30 | 30 | 30 | 32 | 30 | 32 | 30 | 32 | 32 | 32 | 32 |

*) Schüler, welche das Griechische studieren.
**) Schüler, welche das Griechische nicht studieren.

Mit dem Griechiſchen wird in VI angefangen. Der grammatiſche Unterricht iſt wol mit Extemporalien zur Einübung der Formen verbunden, aber eigentliche Kompoſition iſt nicht vorgeſchrieben. Die für die Lektüre verordneten Schriftſteller ſind Xenophon und Homer (Odyſſee und Iliade). Auch hier findet vielleicht ein übertriebener Formalismus ſtatt und hat dieſelben Folgen. Dispenſation iſt, wie oben erwähnt, erlaubt und wird auch von den meiſten Schülern benutzt.

Das Studium der engliſchen Sprache beginnt für die realiſtiſche Ordnung gleichzeitig mit dem der lateiniſchen für die klaſſiſche und wird durch alle Klaſſen fortgeſetzt. Für die ganz klaſſiſche Ordnung iſt ſie fakultativ und die Schüler beſchäftigen ſich damit nur die zwei letzten Jahre vor dem Abgang; für die halbklaſſiſche Ordnung iſt ſie obligatoriſch und tritt in VI ein. Die Realiſten in VI müſſen monatlich eine Hausaufgabe liefern.

Das Franzöſiſche beginnt in V. Als Ziel des Unterrichts, das ſich in der Abiturientenprüfung als erreicht bewähren muß, beſtimmt die Schulordnung: geläufige Erklärung leichterer Stücke und eine Fertigkeit im Überſetzen, die von einer ſicheren Kenntnis der Sprachregeln zeugen ſoll. Vierzehntägige Hausaufgaben werden in Klaſſe VII gefordert.

Das Hebräiſche, nur die Elemente umfaſſend, kommt in VII vor und iſt, wie oben erwähnt, ganz fakultativ.

Die Methode des Unterrichts in den fremden Sprachen verdient freilich inſofern den Namen „praktiſch", als ſie gleich von Anfang an nicht bloß das allmähliche Erlernen der Formen und Regeln nebſt der Erwerbung eines hinreichenden Vorrats an Wörtern und Redensarten bezweckt, ſondern auch die Kenntniſſe, wie ſie erworben werden, gleichzeitig durch Schreiben zur Anwendung bringt; das Sprechen iſt jedoch nicht vorgeſchrieben und wird meiſtens auch nicht erzielt. Dies iſt gewiß ein Mangel, allein bei der verhältnismäßig kurzen Unterrichtszeit und der Menge von Fächern kann es nicht anders ſein.

Die Mathematik nimmt beſonders in dem Lehrplane der realiſtiſchen Ordnung einen bedeutenden Raum ein, wird aber auch in der klaſſiſchen ziemlich gründlich betrieben. In den gemeinſchaftlichen Klaſſen wird mit geometriſchem Anſchauungsunterricht angefangen und das Rechnen umfaßt nicht mehr als die vier Species in unbenannten und benannten Zahlen. Auch das Kopfrechnen wird fleißig geübt. Nach der Trennung der Ordnungen werden die Kurſe ſehr verſchieden. Für die Schüler der klaſſiſchen Ordnung ſind in der Geometrie Planimetrie und die Lehre von den Proportionen, mit einem gleich von Anfang an ſyſtematiſch beweiſenden Lehrgang vorgeſchrieben. Das Rechnen wird allmählich vollſtändig gelernt, und der Unterricht in Arithmetik und Algebra umfaßt die vier erſten Operationen, Potenzen und Wurzeln, Gleichungen vom erſten und zweiten Grade und außerdem für die Ordnung B die Lehre von den Progreſſionen und Übung im Gebrauche der Logarithmen. Für die realiſtiſche Ordnung kommen noch geometriſche Aufgaben, Stereometrie, ebene Trigonometrie, Konſtruktion analytiſcher Formeln, endlich die Anfangspunkte der analytiſchen Geometrie hinzu. Es muß bemerkt werden, daß die oben angegebenen Forderungen nur das in der Schulordnung vorgeſchriebene Minimum ausdrücken. Die mit beſſeren Anlagen begabten Schüler kommen oft viel weiter.

Der naturwiſſenſchaftliche Unterricht beginnt ſchon in I mit einem einleitenden Studium des menſchlichen Körpers und umfaßt übrigens in den Klaſſen I—III eine Überſicht der Hauptabteilungen und wichtigeren Klaſſen des Tierreichs, ſowie eine im Zuſammenhang mit der Unterſuchung eingeſammelter Pflanzen gemachte Darſtellung der Hauptabteilungen und der wichtigeren Familien des Pflanzenreichs. In IV und V ſollen die Schüler einen kurz gefaßten Kurſus in Phyſik, Chemie, Geologie und Kosmographie durchmachen; außerdem werden in dieſen Klaſſen die botaniſchen und zoologiſchen Kenntniſſe erweitert und befeſtigt. In VI beendigen die Klaſſiſten das Studium der Naturgeſchichte mit einer Überſicht der vegetativen Organographie, Phyſiologie und Syſtematik nebſt der Lehre von dem Bau und den Vorrichtungen des menſchlichen Körpers. Die Realiſten

setzen auch in VII das Studium der Naturgeschichte fort, sollen die ökonomische Verwendung und die geographische Verbreitung der Pflanzen besonders berücksichtigen und überdies eine systematische Übersicht der Wirbeltiere erlernen. Botanische Exkursionen werden von II an in allen Klassen, wo Botanik studiert wird, vorgenommen. In den Klassen VI und VII wird ein durch Experimente veranschaulichter Kursus in der Physik vorgetragen. Für die realistische Ordnung, in welcher für die Physik eine viel größere Zeit angesetzt ist als in der klassischen Ordnung, kommen noch anorganische Chemie und die Anfangsgründe der Mineralogie und Geologie hinzu.

Die Geschichte und die Geographie fangen, in der Hand desselben Lehrers vereinigt, in I gemeinschaftlich an; die Geographie wird aber in V beendigt, die Geschichte wird die ganze Schule hindurch fortgesetzt. In den Klassen I—III lernen die Schüler eine Übersicht der schwedischen Geschichte, in den Klassen IV und V einen kurzen Abriß der allgemeinen Geschichte sowie die Geschichte von Dänemark und Norwegen nebst Widerholung der Geschichte von Schweden. In VI und VII werden sowol die Weltgeschichte als die Geschichte Schwedens ausführlicher durchgegangen. Der geographische Kursus umfaßt in I—III, nach einer allgemeinen Übersicht der Weltteile, die Geographie von Schweden, von den übrigen Ländern Europas und von den fremden Weltteilen. In IV und V wird die Geographie der ganzen Erde eingehender behandelt.

Zum Schulkursus beider Ordnungen gehört endlich auch philosophische Propädeutik, Psychologie und formale Logik umfassend.

Das Zeichnen ist obligatorisch für die drei niederen Klassen, so auch für die realistische Ordnung und für die halbklassische Ordnung, d. h. diejenigen Schüler in VI und VII, welche die lateinische, aber nicht die griechische Sprache studieren. Für die klassische Ordnung ist das Zeichnen sonst fakultativ und beträgt wöchentlich eine Stunde; diesen fakultativen Zeichnenstunden können auch Schüler der realistischen Ordnung beiwohnen.

Der Unterricht im Gesang und in der Instrumentalmusik ist dergestalt angemessen, daß jeder Schüler, wöchentlich zwei Stunden zusammengerechnet, damit beschäftigt wird. Die Lektionen in der Instrumentalmusik sind fakultativ. Alle Schüler der drei niederen Klassen sollen an dem dort gegebenen vorbereitenden Gesangunterricht teilnehmen. In den höheren Klassen werden diejenigen Schüler von demselben befreit, welchen es an musikalischem Gehör fehlt oder welche die Stimme wechseln.

In allen Klassen soll wenigstens eine halbe Stunde täglich zur Gymnastik verwendet werden. Überdies wird die Klasse V wöchentlich 1 Stunde und die Klassen VI und VII wöchentlich 2 Stunden mit Waffenübung beschäftigt. Am Anfange und am Ende des Schuljahres erhalten die Schüler in VI und VII während 8—10 Wochen einen ausgedehnteren militärischen Unterricht mit Scheibenschießen, Marschieren und taktischen Übungen. Im Anfange jedes Semesters werden die Schüler vom Schularzte gemustert, um zu erforschen, ob einer kleineren oder größeren Anzahl unter ihnen gänzlich oder teilweise Dispensation von den gymnastischen und militärischen Übungen erteilt werden mag.

Am Ende des Frühlingssemesters wird mit allen Schülern, die Abiturienten ausgenommen, eine Jahresprüfung angestellt; eine kurze ebenfalls öffentliche Prüfung findet auch im Herbste statt, aber nur für die fünf unteren Klassen. Die Jahresprüfung umfaßt sowol ein Examen über die durchgemachten Jahreskurse als auch eine Vorführung der Fortschritte in Gesang und Instrumentalmusik, im Zeichnen und in gymnastischen und kriegerischen Übungen, d. h. im Marschieren und in Infanteriebewegungen, in Handgriffen mit dem Gewehre und im Fechten mit Bajonette, Säbel und Degen. Die Versetzungen werden jetzt bekannt gemacht, die Zeugnisse der Lehrer über Kenntnisse, Fleiß und Betragen der Schüler abgegeben; Belohnungen und Stipendien verteilt; das Ganze ist öffentlich, immer mit einer gewissen Feierlichkeit verbunden und hat an mehreren Orten den Charakter eines Volksfestes.

Die Maturitätsprüfung der Abiturienten, welche im Jahre 1864 von den Uni-

versitäten nach den Studienanstalten verlegt wurde, wird in Gegenwart und unter der Aufsicht einer von dem Kultusministerium abgeordneten Anzahl Censoren, die gewöhnlich aus den Universitätslehrern gewählt werden, angestellt. Sie ist sowol schriftlich als mündlich; die schriftliche geht der mündlichen voran und wird bei allen höheren Studienanstalten an denselben Tagen vorgenommen. Die abzulegenden schriftlichen Proben sind für die Schüler der klassischen Ordnung: 1) ein schwedischer Aufsatz; 2) eine Übersetzung von der Muttersprache in das Lateinische; 3) eine Übersetzung in die französische oder deutsche Sprache. Für die Schüler der realistischen Ordnung sind vorgeschrieben: 1) ein schwedischer Aufsatz; 2) eine Übersetzung in das Französische und eine in das Deutsche; oder statt dieser oder jener eine Übersetzung in das Englische; die Wahl ist frei; 3) Lösung zweier geometrischer und zweier analytischer Aufgaben nebst einer von mechanischem oder physikalischem Inhalt. Die erforderlichen Aufgaben, sowie die Texte der Übungen werden unmittelbar von dem Kultusministerium den Rektoren zugesandt. Sie sind in versiegelten Umschlägen eingeschlossen, welche nicht vor dem Augenblicke, in dem die Prüfung beginnt, geöffnet werden dürfen. Wer in der schriftlichen Prüfung durchfällt, wird nicht zu der mündlichen zugelassen. Letztere umfaßt für die klassische Ordnung: 1) in der Abteilung A: Religionslehre, Lateinisch, Griechisch, Französisch, Mathematik und Physik, Geschichte und Geographie, philosophische Propädeutik und fakultativ Englisch und Hebräisch; 2) in der Abteilung B: Religionslehre, Lateinisch, Englisch, Französisch, Mathematik und Physik, Geschichte und Geographie, philosophische Propädeutik. Für die realistische Ordnung umfaßt die mündliche Prüfung: Religionslehre, Englisch, Französisch, Mathematik, Physik und Chemie, Naturgeschichte, Geschichte und Geographie, philosophische Propädeutik. Die Zeugnisse, welche bei der Promotion in die Klasse VII zwei Jahre früher, für die Schüler beider Ordnungen hinsichtlich der Kenntnisse im Deutschen und für die Schüler der klassischen Ordnung hinsichtlich der Kenntnisse in der Naturgeschichte gegeben sind, werden bei der Maturitätsprüfung mit angerechnet. Ist der Schüler in der Prüfung gut bestanden, so wird er für „reif" erklärt und bekommt sowol über seine Kenntnisse in den verschiedenen Fächern, als auch über den allgemeinen Grad seiner Maturität ein besonderes Zeugnis.

Das Zeugnis der bestandenen Maturitätsprüfung berechtigt den Geprüften, an einer Universität und den meisten höheren Fachschulen seine Studien fortzusetzen; es giebt ihm aber auch die Befugnis, ohne weiteres eine Laufbahn im Staatsdienste anzutreten, namentlich eine solche, für welche nur Erfahrung und praktische Fertigkeit, aber keine speziellen Berufsstudien vorausgesetzt werden.

Die Zahl der in den Maturitätsprüfungen des Jahres 1884 reif erklärten ist 778.

11. Verwaltung der Studienanstalten. Die unmittelbare Verwaltungsbehörde einer Studienanstalt ist der Rektor und der Lehrerkonvent. Die Rektoren der höheren Anstalten werden gewöhnlich auf 5—10 Jahre vom König, die der niederen auf Lebenszeit von den Konsistorien ernannt. Dem Rektor ist eine ausgedehnte Gewalt übertragen, aber auch eine große Verantwortlichkeit auferlegt. Seine Pflicht ist, nicht nur über den zweck- und gesetzmäßigen Gang des Unterrichts Aufsicht zu führen, die Schulzucht zu erhalten, die Wirksamkeit der Lehrer zu leiten und zu beaufsichtigen, vorkommenden Versäumnissen und Übertretungen teils selbst abzuhelfen, teils sie an die oberen Behörden zu berichten; er muß auch die ganze Ökonomie der Anstalt besorgen. Er ist dem Ephorus und dem Konsistorium für die Verwaltung aller Besitzungen, Inventare, Fonds, Kassen und Einkünfte der Studienanstalt verantwortlich; muß Verzeichnisse der Schüler anlegen, Diarien und Protokolle führen, das Archiv der Anstalt in Ordnung halten, einen jährlichen Schulbericht abfassen, und hat also weitläufige Schreibereien zu besorgen. Der Konvent, in welchem alle ordentlichen Lehrer, außer den Übungslehrern, und auch jeder außerordentliche, wenn er einen ordentlichen vertritt, Sitz und Stimme haben, wird von dem Rektor zusammengerufen, beratschlagt und beschließt unter seinem Vorsitze über die laufenden Angelegenheiten der Anstalt, besonders die, welche den Unterricht, die Zucht

und die Ökonomie betreffen, und hat hierin ziemlich freie Hand. Außer dem Rektor kann auch jedes Mitglied Fragen in Anregung und zur Beratung bringen. Wenn der Rektor und das Kollegium verschiedener Meinung sind, wird die Sache dem Ephorus anheimgestellt.

Die mittlere Behörde ist das Ephoratamt. Der Bischof ist Ephorus aller in seinem Bezirke befindlichen Studienanstalten. Alle Fragen, welche die erstgenannte Behörde zu entscheiden nicht befugt ist, müssen ihm vorgelegt werden und durch ihn gehen alle Mitteilungen der höchsten Behörde an die lokale. Er ist verpflichtet, durch persönliche Besuche die Beschaffenheit und Gesetzmäßigkeit des Unterrichts zu überwachen und zu prüfen, und über den ganzen Zustand einen jährlichen Amtsbericht an das Kultusministerium einzusenden. In seiner Abwesenheit oder wenn er sonst verhindert ist, das Amt auszuüben, vertritt das Konsistorium seine Stelle. Beisitzer im Konsistorium sind der Domprobst und sechs Lektoren an der in dem Hauptorte des Bezirks gelegenen Studienanstalt. Es leuchtet ein, daß die Schule und die Kirche, wenn auch mit schlafferen Banden, doch noch sehr eng verknüpft sind, obwol seit dem Aufhören der doppelten Jahresberechnung der Übergang vom Dienste der einen in den der anderen nicht mehr so leicht ist oder so häufig vorkommt. Wo der Ephorus nicht am Orte wohnt, wird ein sog. Inspektor, gewöhnlich der Stadtpfarrer, verordnet, der an seiner Stelle und in beständiger Verbindung mit ihm steht.

Alle die Studienanstalten betreffenden Angelegenheiten, die nach der Schulordnung nicht von dem Ephorus oder den ihm untergeordneten Behörden entschieden werden können, und ebenso alle Klagen und Beschwerden über die Maßregeln und Beschlüsse einer untergeordneten Behörde müssen an das Kultusministerium gebracht werden, um durch den König eine schließliche Entscheidung zu finden. Der König ist also die höchste Schulbehörde und hat in allen Schulsachen auch die gesetzgebende und prinzipiell organisierende Gewalt. Alle das gelehrte Schulwesen betreffenden Angelegenheiten werden in dem oben in der Einleitung erwähnten Bureau, dessen Chef gewöhnlich einer der ausgezeichneteren Schulmänner ist, sorgfältig vorbereitet. Dieser Chef fungiert auch als Generalinspektor aller Studienanstalten des Reichs, die er von Zeit zu Zeit persönlich besuchen muß, so daß die höchste Behörde durch ihn eine unmittelbare Aufsicht ausübt.

12. Lehrer der Studienanstalten. Die Lehrer an den höheren Studienanstalten sind, je nachdem sie der einen oder der anderen Stufe angehören, entweder Lektoren, den deutschen Gymnasialprofessoren oder Oberlehrern entsprechend, wovon einer gewöhnlich das Rektoramt bekleidet, oder Adjunkten. Die Lehrer an den niederen Studienanstalten sind der Rektor und die sog. Kollegen, welche den Adjunkten gleichstehen. Für den Unterricht in Gesang, Zeichnen, Gymnastik und militärischen Übungen sind besondere Lehrer angestellt, welche Übungslehrer genannt werden.

Der Rektor und die Lektoren an einer höheren Studienanstalt sind ihrem Begriffe nach Fachlehrer; die Adjunkten und Kollegen können sowol als Fachlehrer als auch als Klassenlehrer verwendet werden. Die beiden Arten von Lehrern, wovon jene gewöhnlich in den oberen, diese in den unteren Klassen unterrichten, verhalten sich so zu einander, daß die Lektoren, jeder in seinem Fache, Oberlehrer und als solche für den Gang und die Erfolge des Unterrichts die ganze Studienanstalt hindurch verantwortlich sind, die Adjunkten dagegen Unter- und Hilfslehrer, die nur für die Klassen, in denen sie Unterricht erteilen, die Verantwortlichkeit tragen. Unter der Aufsicht des Rektors, welcher die Einheit des Ganzen überwacht, ordnen die Lektoren die Thätigkeit der Adjunkten, welche verpflichtet sind, die Anordnungen derselben zu befolgen.

Die Rektoren der höheren Studienanstalten geben wöchentlich 12—16 Stunden Unterricht, die Rektoren der fünfklassigen Studienanstalten 20—22 Stunden, und die Rektoren der dreiklassigen Studienanstalten 24 Stunden. Die Lektoren unterrichten 18—22 Stunden. Die Adjunkten und die Kollegen der fünfklassigen Schulen unterrichten 24—28 Stunden, die Kollegen der dreiklassigen Schulen 24—30 Stunden. Die Lehrer an den Pädagogien haben wöchentlich 30 Stunden Unterricht.

Der Gehalt eines Lehrers wächst im allgemeinen mit der Zahl der Dienstjahre, so daß der Lehrer je nach gewissen Jahren in eine höhere Gehaltsklasse versetzt wird.

Zu diesen Gehalten kommen noch, wenigstens für 1886, vorläufige Gehaltzulagen, indem der Reichstag, in Erwartung einer endgültigen Gehaltsregulierung, jedes der letzten Jahre 349 725 Kronen (393 440 Mark) zur Gehaltverbesserung angesetzt hat. Es werden dadurch die Gehalte folgendermaßen erhöht: für alle Rektoren um 250 Kronen; für die Lektoren, Adjunkten und Kollegen um 500 Kronen in den vier niederen Gehaltsklassen und um 250 Kronen in der fünften; für die Lehrer der einklassigen Pädagogien um 250 Kronen; für die Musiklehrer der höheren Studienanstalten um 125, 100 und 75 Kronen bezüglich in den drei Gehaltsklassen; für die Musiklehrer der fünfklassigen Studienanstalten um 25 Kronen; für die Zeichnen- und Gymnasiallehrer der höheren Studienanstalten um 100, 75 und 50 Kronen bezüglich in den drei Gehaltsklassen.

Die Rektoren bekommen von den gebührenden Kommunen immer freie Wohnung oder Mietgeld. Der nämliche Vorteil kommt in gewissen Städten auch einigen anderen Lehrern zu.

Die Gehalte für die verschiedenen Gattungen von Lehrern sind in der folgenden Übersicht zusammengestellt:

| Gattungen der Lehrer. | Gehaltsklassen | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. |
| | Kronen. | Kronen. | Kronen. | Kronen. | Kronen. |
| Rektoren an den höheren Studienanstalten *) . | 4500 | 5000 [1]) | — | — | — |
| „ „ „ fünfklassigen „ . | 3500 | 4000 [1]) | — | — | — |
| „ „ „ dreiklassigen „ . | 3000 | 3500 [2]) | — | — | — |
| „ „ „ zweiklassigen Pädagogien . . | 2500 | 3000 [2]) | 3500 [3]) | — | — |
| Lektoren . . . . . | 2500 | 3000 [4]) | 3500 [4]) | 4000 [4]) | 4500 [4]) |
| Adjunkten und Kollegen . . . . . | 1500 | 2000 [4]) | 2500 [4]) | 3000 [4]) | 3500 [4]) |
| Lehrer an den einklassigen Pädagogien . . . | 1500 | — | — | — | — |
| Musiklehrer an den höheren Studienanstalten . | 750 | 1000 [4]) | 1250 [4]) | — | — |
| „ „ „ fünfklassigen „ . | 450 | — | — | — | — |
| „ „ „ dreiklassigen „ . | 300 | — | — | — | — |
| „ „ „ zweiklassigen Pädagogien . | 200 | — | — | — | — |
| Zeichnenlehrer **) a. d. höheren Studienanstalten | 1000 | 1250 [4]) | 1500 [4]) | — | — |
| „ an den fünfklassigen „ | 600 | — | — | — | — |
| „ an den dreiklassigen „ | 300 | — | — | — | — |
| Gymnastiklehrer an den höheren „ | 1000 | 1250 [4]) | 1500 [4]) | — | — |
| „ „ „ fünfklassigen „ | 600 | — | — | — | — |
| „ „ „ dreiklassigen Studienanstalten und an den Pädagogien | 300 | — | — | — | — |

200 Kr. = 225 ℳ; 300 Kr. = 337,5 ℳ; 450 Kr. = 506,25 ℳ; 600 Kr. = 675 ℳ; 750 Kr. = 843,75 ℳ; 1000 Kr. = 1125 ℳ; 2000 Kr. = 2250 ℳ; 3000 Kr. = 3375 ℳ; 4000 Kr. = 4500 ℳ; 5000 Kr. = 5625 ℳ.

[1]) Nach 10jährigem Rektorat.
[2]) „ 15 Dienstjahren als ordentlicher Lehrer.
[3]) „ 20 „ „ „ „ „
[4]) „ 5 „ in der vorangehenden Gehaltsklasse.

Die Pensionierung der bejahrten Schulmänner hat der Staat übernommen. Nach vollendeten 35 Dienst- und 65 Lebensjahren kann ein Lehrer seinen Abschied begehren

*) In der Hauptstadt Stockholm haben die Rektoren der fünfklassigen Studienanstalten gleich vom Antreten ihrer Anstellung an 4000 Kronen ohne Recht auf fernerer Vermehrung.

**) Die Zeichnenlehrer, sowol in den höheren als in den niederen Studienanstalten, werden außerdem für Extrastunden besonders vergütet.

und dabei als Pension den ganzen Gehalt behalten, insofern dieser nicht über 3000 Kronen beträgt; für Gehalte zwischen 3000 und 3750 Kronen beläuft sich die Pension auf 3000 Kronen und für höhere Gehalte auf 80 Prozent des Gehalts. Lehrer, welche zufolge einer Krankheit dienstunfähig geworden sind, bekommen fortwährend $^3/_4$ ihres Gehalts.

In eine besondere Witwen- und Waisenkasse zahlt jeder Lehrer jährlich 2 Prozent des Gehalts in der höchsten Gehaltsklasse. Die aus dieser Kasse fließende Pension beträgt für Witwen der Lektoren 15 Prozent und für Witwen der Adjunkten $16^2/_3$ Prozent des Gehalts in der höchsten Gehaltsklasse; für ein oder mehrere Kinder wird die Witwenpension um 30 oder 50 Prozent erhöht.

Die Zahl der Lehrer einer Studienanstalt hängt von der Ausdehnung des Unterrichts und der Zahl der Schüler ab. Die folgende Zusammenstellung giebt die Zahl der fest angestellten Lehrer an den gegenwärtigen verschiedenartigen Studienanstalten an:

| Lehrer. | Höhere Anstalten. | Fünfklassige Anstalten. | Dreiklassige Anstalten. | Summa. |
|---|---|---|---|---|
| Rektoren . . . . . | 35 | 23 | 19 | 77 |
| Lektoren . . . . . | 206 | — | — | 206 |
| Adjunkten und Kollegen . . . . | 348 | 119 | 38 | 505 |
| Musiklehrer . . . . . | 35 | 23 | 19 | 77 |
| Zeichnenlehrer . . . . . | 35 | 23 | 19 | 77 |
| Gymnastallehrer . . . . . | 35 | 22 | 19 | 76 |
| Summa | 694 | 210 | 114 | 1018 |

Unter den Pädagogien haben die zweiklassigen einen Rektor und einen Kollegen nebst Musik- und Gymnastiklehrer, die einklassigen haben nur einen Lehrer.

Außer den fest angestellten Lehrern ist seit mehreren Jahren eine Anzahl außerordentlicher Lehrer oder Duplikanten an den Studienanstalten angestellt. Sie werden alldort, wo wegen großer Schüleranzahl die ordentlichen Lehrer nicht genügen, jedesmal für ein Semester von den Ephoren verordnet. Im Frühlingssemester des Jahres 1884 gab es dergleichen Lehrer 132. Ihre Besoldung wird im allgemeinen auf 1500 Kronen für ein Schuljahr berechnet.

Um sich um eine Lehrerstelle bewerben zu dürfen, muß man an einer Universität in der philosophischen Fakultät geprüft worden sein; für Bewerber um Adjunkts- oder Kollegenstellen ist die Kandidatenprüfung hinlänglich; Bewerber um Lektorstellen müssen aber den Doktorgrad gewonnen haben; indessen sind auch die meisten Adjunkten und Kollegen Doktoren. Ferner ist ein sog. Probejahr als Kompetenzbedingung vorgeschrieben. Endlich wird eine von dem Konsistorium, welches die Lehrerstelle zu besetzen hat, abgelegte Unterrichtsprobe gefordert; zudem kann für Bewerber um Lektorstellen noch die Veröffentlichung einer Abhandlung oder Thesen nebst deren Verteidigung auf dem Katheder vor dem Konsistorium kommen.

Während des oben genannten Probejahres soll der Lehramtskandidat sich an einer ihm angewiesenen höheren Studienanstalt aufhalten, den Lehrstunden beiwohnen und an dem Unterricht teilnehmen, um sich unter Leitung der betreffenden Lehrer pädagogische Einsichten und Übung zu erwerben. Der Kursus ist sowol theoretisch als praktisch, jener in pädagogischen Vorträgen und Diskussionen, dieser in Auskultationen, Übungs- und Probelektionen nebst kritischen Konferenzen bestehend. Im letzteren Teile des Probejahres soll der Kandidat einen oder zwei Aufsätze über leichtere pädagogische oder methodologische Fragen abfassen und dem Vorsteher des theoretischen Kursus abliefern, und am Ende des Probekursus muß der Kandidat eine theoretische Prüfung bestehen. Zur Zeit sind dergleichen Probekursen nur an fünf Studienanstalten, wovon drei zu Stockholm, eine zu Upsala und eine zu Lund angeordnet.

Im Jahre 1883 war die Zahl der Lehramtskandidaten 50.

13. Schüler der Studienanstalten. Wie oben gesagt, ist das Minimalalter für Eintritt in eine Studienanstalt 9 Jahre, und weil der Kursus neunjährig ist, möchte also ein Jüngling bei 18 Jahren mit seiner Maturitätsprüfung fertig sein. Dies ist jedoch nicht der gewöhnlichste Fall, denn das durchschnittliche Alter der Abiturienten beträgt etwa 20 Jahre.

Die Zahl der Schüler, welche im Frühjahrssemester 1884 die verschiedenen Klassen der höheren und niederen Studienanstalten besuchten, wird angegeben.

| Klassen. | | Zahl der Schüler. | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Höhere Anstalten. | Fünfklassige Anstalten. | Dreiklassige Anstalten. | Summa. |
| I. | | 1253 | 556 | 194 | 2003 |
| II. | | 1571 | 617 | 225 | 2413 |
| III. | | 1600 | 522 | 268 | 2390 |
| IV. | Klassische Ordnung | 942 | 201 | — | 1143 |
| | Realistische „ | 706 | 254 | — | 960 |
| V. | Klassische Ordnung | 1036 | 169 | — | 1205 |
| | Realistische „ | 430 | 157 | — | 587 |
| VI. 1. | Klassische Ordnung | 970 | — | — | 970 |
| | Realistische „ | 268 | — | — | 268 |
| VI. 2. | Klassische „ | 801 | — | — | 801 |
| | Realistische „ | 176 | — | — | 176 |
| VII. 1. | Klassische „ | 723 | — | — | 723 |
| | Realistische „ | 145 | — | — | 145 |
| VII. 2. | Klassische „ | 564 | — | — | 564 |
| | Realistische „ | 142 | — | — | 142 |
| Summa | Gemeinschaftliche Ordnung | 4424 | 1695 | 687 | 6806 |
| | Klassische „ | 5036 | 370 | — | 5406 |
| | Realistische „ | 1867 | 411 | — | 2278 |
| | Allgemeine Summe | 11327 | 2476 | 687 | 14490 |

Die Zahl der Schüler an den Pädagogien war zu derselben Zeit 383, in folgender Weise verteilt: in der ersten Klasse der zweiklassigen Pädagogien 131, in der zweiten Klasse 94; in den einklassigen Pädagogien 158.

Die Schulzucht und die Haltung der Schüler sind im allgemeinen sehr gut; weil aber die Schüler an den schwedischen Studienanstalten niemals kaserniert oder in Kollegien und Kontubernien gesammelt sind, sondern da und dort in den Häusern wohnen und zwischen den Lehrstunden ihre völlige Freiheit haben, so hält es schwer, ihr Betragen außerhalb des Lehrzimmers zu überwachen. Es geschieht dies jedoch so gut als möglich, durch Besuche in ihren Wohnungen, teils von dem Rektor, teils von den Klassenordinarien, von denen sich der Rektor für jede Abteilung der Schule einen zu seiner Unterstützung auswählt.

14. Kosten des gelehrten Schulwesens. Die Lehrer empfangen ihren Gehalt vom Staate, und der Unterricht ist grundsätzlich ganz unentgeltlich. Niemand kann wegen seiner Armut vom öffentlichen Unterricht ausgeschlossen werden. Schulgeld wird zwar bezahlt, aber nicht für den Unterricht, sondern zur Bestreitung der Kosten der Schule, und die weniger bemittelten werden nach dem Urteil des Rektors und des Lehrerkonvents davon größtenteils befreit.

Beim ersten Eintritt in die Schule werden 10 Kronen (11,25 Mark) bezahlt, wovon 4,50 Kronen an die sog. Licht- und Holzkasse, 3 Kronen an die Bibliotheks- und Materialienkasse und 2,50 Kronen an die Prämien- und Armenkasse gehen. Arme

Schüler, sowie diejenigen, welche aus einer anderen Studienanstalt übergehen, sind von dieser Steuer befreit.

Jedes Semester werden von den Schülern folgende Abgaben gefordert: 1) zur Bibliotheks- und Materialienkasse 4,50 Kronen (5,6 Mark); 2) zur Baukasse 5 Kronen (5,62 Mark); von diesen beiden Abgaben kann Befreiung erteilt werden; 3) zur Licht- und Holzkasse eine Summe, welche nach den Bedürfnissen bestimmt wird und im allgemeinen etwa 5—6 Kronen beträgt; im Frühlingssemester 1882 wechselte sie zwischen dem Minimum von 0,50 und dem Maximum von 10,50 Kronen. Die jährliche Auslage beträgt also durchschnittlich für die Bemittelten etwa 34 Mark und für die Unbemittelten etwa 13 Mark.

Wie aus dem Gesagten ersichtlich, hat also jede Studienanstalt: 1) eine Licht- und Holzkasse zur Bestreitung der Erwärmung und Beleuchtung der Schulzimmer und zur Bezahlung der erforderlichen Bedienung; 2) eine Bibliotheks- und Materialienkasse zum Ankauf von Schulgerätschaften, Unterrichtsmitteln aller Art u. dgl.; 3) eine Prämien- und Armenkasse zu Prämien und Unterstützungen verdienter Schüler; 4) eine Baukasse zur Erhaltung, Erweiterung und nötigenfalls Erbauung von Schullokalen. In jedem Bezirke müssen außerdem zum Behufe aller daselbst gelegenen Studienanstalten sich finden: 1) eine gemeinschaftliche Baukasse; 2) eine Prämien- und Armenkasse, deren jährliche Einnahmen unter die Schulen des Bezirks nach Verhältnis verteilt werden. Die Verwaltung der letztgenannten beiden Kassen, welche durch Staats- und Kommunalbeiträge, Donationen, Kollekten, unbenutzte Gnadenjahrsmittel kirchlicher Ämter und andere Mittel erhalten werden, liegt den Konsistorien ob. Die Baukassen der Schulen werden durch besondere Abgeordnete verwaltet. Für die anderen Schulklassen sowie für die Verwaltung der Inventarien und Güter und die richtige Verwendung der Zinsen und Einkünfte aller Art ist der Rektor verantwortlich und muß hierüber von Amtswegen jährliche Rechenschaft ablegen. Die Rechnungen laufen vom 1. Januar bis zum 31. Dezember; diese sowie alle Testamentsakten, Schuldbriefe und Urkunden, welche Sicherheit und Bürgschaft betreffen, sollen jährlich vom Lehrerkollegium untersucht werden, dessen Mitglieder durch ihre Unterschrift die Rechnungen für richtig erkennen und demgemäß für mögliche Verluste einstehen müssen.

An den meisten und besonders an den höheren Anstalten finden sich Sammlungen von Naturalien, archäologischen Gegenständen, physikalischen Instrumenten u. dgl. zum Behufe des Unterrichts, manchmal sehr bedeutende. Sie sind den Schülern zugänglich und stehen unter der Aufsicht der betreffenden Lehrer. Bibliotheken sind an allen Lehranstalten angelegt und sind oft, besonders in den Stiftsstädten, von sehr hohem Werte.

Jede Stadt, welcher der Vorteil, innerhalb ihres Bezirkes eine Studienanstalt zu haben, zu teil wird, ist verpflichtet, unentgeltlich sowol gesunde und passende Bauplätze anzuweisen, als auch dem Rektor eine seiner Stellung angemessene Wohnung zu verschaffen. Oft ist auch die Erbauung der Schulgebäude von den Städten bestritten worden. Sonst werden die Mittel aus den Baukassen der Stifte, sowie aus denen der einzelnen Schulen genommen. Diese sind aber wenig bedeutend, und wenn auch jene nicht hinlänglich gewesen sind, ist das Fehlende gewöhnlich von dem Staate freigebig angewiesen worden; in dieser Weise sind mehrere schöne Gebäude, wahre Schulpaläste, entstanden. Das kostspieligste unter diesen ist das Gebäude der klassischen Studienanstalt auf Normalm zu Stockholm, dessen Kosten sich auf etwa 1 100 000 Kronen (1 240 000 Mark), wovon nur für den Bauplatz 300 000 Kronen (337 500 Mark), belaufen. Außerdem betragen die Ausgaben für Inventarien mehr als 42 600 Kronen (47 900 Mark).

Die Kosten einiger Schulhäuser in anderen Städten sind:

| | | | |
|---|---|---|---|
| Upsala . . . . | 320 000 Kronen | = | 360 000 Mark |
| Norrköping . . | 293 000 „ | = | 330 000 „ |
| Gefle . . . . . | 283 000 „ | = | 318 000 „ |
| Linköping . . . | 245 000 „ | = | 276 000 „ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Gothenburg . . | 237 000 Kronen | = | 267 000 Mark |
| Jönköping . . | 222 000 " | = | 250 000 " |
| Karlstadt . . . | 191 000 " | = | 215 000 " |
| Westerwik . . . | 151 000 " | = | 170 000 " |

Die Staatsausgaben für die allgemeinen Lehranstalten und die Pädagogien betragen nach dem Budget für 1886: 3 319 916 Kronen (3 734 905 Mark).

15. Mit den öffentlichen Studienanstalten verwandte Lehranstalten. Die oben genannten Studienanstalten besorgen den höheren Unterricht der Knaben. Höhere Anstalten für Mädchenerziehung giebt es nur von rein privater Natur. Das vom Staate unterhaltene höhere Lehrerinnenseminar zu Stockholm kann jedoch gewissermaßen den Studienanstalten zur Seite gestellt werden, obschon es einen anderen Zweck als jene verfolgt, nämlich die Bildung von Seminarlehrerinnen, Gouvernanten und Lehrerinnen an höheren Töchterschulen; eine derartige Schule, die Normalschule für Mädchen, ist daher mit dem höheren Lehrerinnenseminar verbunden. Die Zöglinge des Seminars, deren Zahl im Frühlingssemester 1884 sich auf 72 belief, bekommen ihren Unterricht unentgeltlich. In der Normalschule zahlen die Kinder, welche zu derselben Zeit 270 waren, von 65—175 Kronen (73—197 Mark) jährlich. Die Lehrer am höheren Lehrerinnenseminar sind: 1 Rektor, 5 Lektoren, 1 Adjunkt und 3 Übungslehrer. Sie sind den Lehrern der Studienanstalten im wesentlichen gleichgestellt. Die im Budget für 1886 aufgeführten Staatsausgaben für das höhere Lehrerinnenseminar betragen 46 500 Kronen (52 312 Mark).

Private höhere Lehranstalten für Knaben giebt es nur wenige. Dagegen ist die Zahl der privaten weiblichen Lehranstalten sehr groß. Unter diesen letzteren empfangen die bedeutendsten einen jährlichen Staatsbeitrag. Der Reichstag hat zu diesem Zwecke einen jährlichen Betrag von 70 000 Kronen (78 750 Mark) angewiesen. Ihre vornehmsten Einkünfte bleiben jedoch die Schulgelder, welche je nach den Klassen und Örtlichkeiten verschieden sind, aber im allgemeinen zwischen 50 und 300 Kronen, d. h. 56 und 337 Mark wechseln.

Unter den privaten Lehranstalten stehen einige den öffentlichen Studienanstalten sehr nahe und haben von der Regierung das Recht erhalten, mit ihren Schülern Maturitätsprüfung in derselben Weise wie jene anzustellen. Dieses Recht ist nicht nur einigen Schülern für männliche Jugend zuerkannt, sondern auch zwei Schulen für weibliche Jugend: die Wallinsche Schule und das Lyceum für Mädchen sind dimissionsberechtigt, die erste, welche die ältere ist, hat bis Ende des Frühlingssemesters 1885 schon 54 Studentinnen entlassen. Unter den 778 jungen Leuten, welche im Jahre 1884 im ganzen Schweden die Maturitätsprüfung bestanden, waren 17 weiblichen Geschlechts.

16. Universitäten. Die Darstellung der Form und Organisation des schwedischen Universitätswesens liegt außerhalb der Grenzen der uns gestellten Aufgabe. Die beiden schwedischen Universitäten zu Upsala und Lund mit ihren Fakultäten und landschaftlichen Verbindungen sind in der That den deutschen sehr ähnlich. Hier mögen nur einige Zifferangaben Platz finden.

Die Zahl der Lehrer und ihre Gehalte sind:

Bei der Universität zu Upsala:

| Anzahl | | Gehalt | Dienstgeld |
|---|---|---|---|
| 27 | Professoren . . . . . | Kronen 4500 | 1500 |
| 5 | " . . . . . | " 3900 | 1500 *) |
| 4 | Extraordinäre Professoren . . | " 3500 | 1000 |
| 14 | " " . . . | " 3000 | 1000 **) |
| 1 | Observator . . . . . | " 2250 | 1000 |
| 3 | Laboratoren . . . . . | " 2250 | 750 |
| 11 | Docenten mit Stipendien . . | " | 1500 |
| 5 | " " " . . . | " | 1200 |
| 15 | Amanuensen mit Gebühren von Kronen 200—300, 500 und 700. | | |

*) Außerdem freie Wohnung.

**) Überdies nach 5 Jahren eine Zulage von 500 Kronen.

Bei der Universität zu Lund:

| Anzahl | | Gehalt | Dienstgeld |
|---|---|---|---|
| 24 | Professoren . . . . . | Kronen 4500 | 1500 |
| 2 | Extraordinäre Professoren . . | „ 3500 | 1000 |
| 12 | „ „ . . | „ 3000 | 1000 |
| 1 | Observator . . . . . | „ 2250 | 750 |
| 1 | Laborator . . . . . | „ 2250 | 750 |
| 7 | Docenten mit Stipendien . . | „ | 1500 |
| 5 | „ „ „ . . | „ | 1200 |
| 9 | Amanuensen . . . . . | „ | 500 |

Die Zahl der nicht besoldeten Docenten ist unbestimmt. Im Herbstsemester 1885 hatten die beiden Universitäten die folgende Zahl von salarierten und nicht salarierten Docenten:

| | Theologische Fakultät. | Juristische Fakultät. | Medizinische Fakultät. | Philosophische Fakultät. | Summa. |
|---|---|---|---|---|---|
| Upsala . . . . . | 5 | 3 | 4 | 40 | 52 |
| Lund . . . . . | 2 | 3 | 3 | 30 | 38 |
| Summa | 7 | 6 | 7 | 70 | 90 |

Die Zahl der Studenten war zu derselben Zeit:

| | Theologische Fakultät. | Juristische Fakultät. | Medizinische Fakultät. | Philosophische Fakultät. | Summa. |
|---|---|---|---|---|---|
| Upsala . . . . . | 157 | 393 | 245 | 1026 | 1821 |
| Lund . . . . . | 84 | 142 | 121 | 480 | 827 |
| Summa | 241 | 535 | 366 | 1506 | 2648 |

Die Staatsausgaben für die Universitäten betragen nach dem Budget für das Jahr 1886 707 566 Kronen (796 012 Mark).

Außer den genannten vollständigen Universitäten giebt es zu Stockholm unter den Namen vom Karolinschen medico-chirurgischen Institute eine selbständige medizinische Fakultät, von etwa 300 Studenten besucht.

Das Lehrerpersonal und die Gehalte sind:

| Anzahl | | Gehalt | Dienstgeld |
|---|---|---|---|
| 4 | Professoren . . . . . | Kronen 4500 | 1500 |
| 3 | „ . . . . . | „ 4000 | 1500 |
| 2 | „ . . . . . | „ 3900 | 1500 *) |
| 5 | Extraordinäre Professoren . . | „ 3500 | 1000 |
| 5 | „ „ . . | „ 3000 | 1000 |
| 2 | „ „ . . | „ 2500 | 1000 |
| 1 | Laborator . . . . . | „ 2250 | 750 |

5 Amanuensen mit Gebühren von 500 bis 1000 Kronen. Auch sind hier einige Docenten angestellt.

Die Staatsausgaben für das Karolinsche Institut im Jahre 1886 sind zu 134 350 Kronen (151 144 Mark) angeschlagen.

Vor wenigen Jahren wurde von einigen Privatpersonen ein erfolgreicher Aufruf zur Bildung einer freien Universität in der Hauptstadt ausgefertigt. Gelder wurden zusammengebracht, und jetzt sind die Mittel, worüber der sogenannte Hochschulverein verfügt, so bedeutend, daß regelmäßige Vorlesungen und Übungen in mehreren Fächern (bis

*) Außerdem freie Wohnung.

jetzt hauptsächlich in den mathematisch-naturwissenschaftlichen) gehalten werden, und die neue in Bildung begriffene Hochschule Stockholms schon einige fest angestellte Professoren hat.

### C. Verschiedene Fachschulen.

17. Technische Schulen giebt es sowol niedere als höhere. Zu den niederen gehören:

1) Die technischen Sonntags- und Abendschulen in einigen Städten. Sie sind für Arbeiter, welche schon in ein Gewerbe eingetreten sind, berechnet. Ihre Organisation ist aber sehr verschieden. Gewöhnlich wird im Zeichnen, Modellieren, Arithmetik, Geometrie, Mechanik, Physik, Chemie, Warenkunde, Werkzeugslehre, schwedischer Sprache und Buchhaltung Unterricht gegeben.

2) Die technische Schule zu Stockholm. Sie wird von Zöglingen beider Geschlechter besucht; die meisten derselben sind schon in das Gewerbe eingetreten. Die Unterrichtsgegenstände sind außer den bei den technischen Sonntags- und Abendschulen genannten: Algebra, Maschinenlehre, Baulehre, Kalligraphie, Malen, Holzschneiden, Gravieren und Ciselieren. Das Zeichnen wird weit getrieben, und in der Schule ist ein Kursus für künftige Zeichnenlehrer angeordnet. Im Schuljahre 1882—1883 hatte die Schule 1029 Besucher, 843 männliche und 186 weibliche.

3) Die technischen Elementarschulen, vier an der Zahl, in Norrköping, Malmö, Örebro und Boras gelegen. Sie sollen die für Gewerbsleute nötigen elementaren Kenntnisse beibringen, d. h. intelligente Arbeiter erziehen. Der Kursus dauert drei Jahre, und die Fächer sind: Elementare Mathematik, Mechanik und mechanische Technologie, Physik, Chemie und chemische Technologie, Mineralogie, Geologie, Zeichnen, Modellieren, Werkstattarbeit in Holz und Metall, Baulehre, Buchhaltung, Handelswissenschaft, Sprachen, Gymnastik und Waffenübungen. Jede von diesen Schulen hat 1 Rektor, 3 Lektoren, 1 Werkmeister und 3 bis 5 außerordentliche Lehrer. Im Schuljahre 1882 bis 1883 war die Gesamtzahl ihrer Schüler 201. Mit der technischen Elementarschule zu Boras ist eine Weberschule verbunden. Diese war im genannten Schuljahre von 25 Zöglingen besucht.

4) Die niederen Bergwerksschulen zu Falun und Filipstad, für die Erziehung der Bergknappen. Die Unterrichtsgegenstände sind: Mathematik, Physik, Mechanik, Zeichnen, Chemie, Metallurgie, Mineralogie, Feldmessung und Nivellierung. Zudem kommen mineralogische Exkursionen, Besuche und Messungen in den Bergwerken u. s. w.

Die höheren technischen Schulen sind:

1) Die technische Hochschule zu Stockholm, deren Zweck künftigen Gewerbsmännern eine tüchtige wissenschaftliche Grundlage zu geben ist. Außerdem soll die technische Hochschule auf Verlangen berechtigter Behörden in Fragen, welche die Gewerbe betreffen, von Amtswegen Gutachten abgeben und einzelnen Gewerbsmännern nötige Auskunft erteilen. Das Institut enthält 5 besondere Fachschulen: a) für Maschinenbau und mechanische Technologie; b) für chemische Technologie; c) für Bergwerkswissenschaft; d) für Architektur; e) für Weg- und Wasserbaukunst. Die Kurse sind teils drei-, teils vierjährig. Unterrichtsgegenstände sind: Reine Mathematik, Geodäsie und Topographie, beschreibende Geometrie, theoretische Mechanik, Maschinenlehre, Bergwerksmechanik, mechanische Technologie, Physik, Chemie, chemische Technologie, Metallurgie, Mineralogie, Geologie, Bergwerkswissenschaft, Architektur, Weg- und Wasserbaukunst, Linear- und Freihandzeichnen, Modellieren, Nationalökonomie, Gewerberechtskunde, Werkstattarbeit. Die Lehrer sind: 12 Professoren, 7 Lektoren, und die nötige Zahl außerordentlicher Lehrer und Assistenten. Es giebt zwei Klassen von Besuchern, Zöglinge, welche freien Unterricht genießen und den ganzen Kursus durchmachen, und Zuhörer, die für den Unterricht bezahlen müssen und nur in gewissen Fächern den Vorlesungen beiwohnen. Im Herbstsemester 1884 waren jene 126, diese 68, mithin die Gesamtzahl der Besucher 194.

2) Chalmers technische Lehranstalt zu Gothenburg. Es wird Unterricht

gegeben in reiner Mathematik, theoretischer und angewandter Mechanik, praktischer Geometrie, Zeichnen, deskriptiver Geometrie, allgemeiner und angewandter Physik, allgemeiner Chemie, chemischer Technologie, mechanischer Technologie, Mineralogie und Geognosie, allgemeiner Baulehre u. s. w. Der Kursus ist fünfjährig. Das Lehrerpersonal besteht aus 1 Vorsteher, Professor genannt, 3 Lektoren, 8 anderen Lehrern, 1 Werkmeister und der nötigen Zahl von außerordentlichen Lehrern. Im Frühlingssemester 1883 hatte die Anstalt 80 ordentliche Zöglinge und 17 Zuhörer.

Die im Reichsetat für 1886 eingeschriebenen Staatsausgaben für den technischen Unterricht betragen 395 400 Kronen (444 800 Mark).

18. Anstalten für den militärischen und nautischen Unterricht. Derartige Anstalten sind:

1) Die Volontärschulen, für die Infanterie zu Karlsborg und für die Kavallerie zu Stockholm.

2) Die Kriegsschule zu Karlsberg an Stockholm, in welche die künftigen Offiziere der Landarmee nach erlangtem Unteroffiziersgrade und bestandener Maturitätsprüfung eintreten.

3) Die Schießschule zu Rosersberg für angehende Infanterieoffiziere.

4) Die Reitschule zu Strömsholm für Offiziere aller Waffen, aber nur für die Kavalleristen obligatorisch.

5) Die Artillerie- und Ingenieurhochschule zu Stockholm für Artillerie- und Fortifikationsoffiziere.

6) Die Kriegshochschule zu Stockholm. Sie hat den Zweck höhere kriegswissenschaftliche Einsichten beizubringen und Stabsoffiziere zu bilden.

7) Die Seekriegsschule zu Stockholm. Beim Eintritt in die Schule wird eine besondere Prüfung angestellt. Die Eintrittsforderungen entsprechen hauptsächlich den für den Eintritt in die vierte Klasse einer allgemeinen Lehranstalt vorgeschriebenen. Der Kursus ist sechsjährig. Aus der Schule gehen die Kadetten als Offiziere aus.

8) Die Schiffsjungenschule zu Karlskrona, für die Erziehung von Schiffsjungen an der Kriegsmarine.

9) Die praktische Seemannsschule der Rydbergschen Stiftung zu Stockholm für die erste Ausbildung junger Leute zum privaten Seedienst.

10) Die Navigationsschulen. Sie sind 10 an der Zahl und haben die Aufgabe, Steuermänner, Schiffskapitäne, Maschinisten und Dampfschiffskapitäne zu erziehen. Auch wird in einer von diesen Anstalten für den Unterricht künftiger Schiffsbaumeister gesorgt.

Für den militärischen und nautischen Unterricht sind im Budget für 1886 586 000 Kronen (659 250 Mark) eingeschrieben.

19. Sonstige Fachschulen. Von den übrigen Unterrichtsanstalten mögen hier kurz erwähnt werden:

1) Anstalten für die Künstlerausbildung. Bei der vorher erwähnten technischen Schule zu Stockholm giebt es eine besondere Abteilung, die höhere kunstgewerbliche Schule genannt, wo im Zeichnen, Malen, Modellieren, Holzschneiden, Ciselieren und Gravieren ein künstlerischer Unterricht gegeben wird. Die höchste Schule für die bildenden Künste ist indessen die Lehranstalt der Akademie für die freien Künste, auch zu Stockholm.

2) Das Musikkonservatorium zu Stockholm und die damit vereinigte Theaterschule.

3) Das gymnastische Centralinstitut zu Stockholm für die Ausbildung von Gymnastiklehrern.

4) Das pharmaceutische Institut zu Stockholm.

5) Die Hebammenunterrichtsanstalten zu Stockholm, Gothenburg und Lund.

6) Die Tierarztschulen. Derartige Schulen giebt es zwei: das königliche Veterinärinstitut zu Stockholm und die Veterinäranstalt zu Skara.

7) Die Forstschulen, 8 niedere und eine höhere, das Forstinstitut zu Stockholm. Ihr Zweck ist ein Korps geschickter und kundiger Forst- und Jagdbeamten und Diener zu bilden.

8) Die landwirtschaftlichen Schulen, deren es 29 niedere und 2 höhere giebt. Die niederen, Landbauschulen genannt, sind in den verschiedenen Statthalterschaften des Reichs verteilt; von den höheren, welche Landbauinstitute heißen, ist die eine zu Ultuna, in der Nähe von Upsala, die andere zu Alnarp in Schonen gelegen.

9) Verschiedene Privatschulen, wie z. B.:

die Handelsschulen in den größeren Städten;
das Gewerbelehrerseminar zu Nääs (unweit Gothenburg) für die Ausbildung von Handarbeitslehrern; es wird häufig auch von Ausländern besucht;
die Fischerschulen;
die Meiereischulen;
die Gärtnerschulen;
die Bienenzuchtschule zu Bie;
die praktischen Schulen zu Lidsta und Kristinehamm;
die Haushaltungsschulen;
die Pferdezuchtschule zu Klämmetorp.

Dr. **Erik Lundberg**.

2. **Norwegen.** Das Erziehungs- und Unterrichtswesen in Norwegen.

I. Die Erziehung in der heidnischen Zeit. Schon im Heidentum betrieben die Norweger sowol die Dichtkunst, die geschichtliche Erzählung, wie die Rechtskunde. Dieser Stoff wurde aber ausschließlich durch die Tradition fortgepflanzt. Schrift und geschriebene Bücher waren unbekannte Dinge. Zwar kannte man eine Art schriftliche Zeichen, die sogenannten Runen, die ein wenn auch mangelhaftes Alphabet bilderen; diese wurden jedoch nur in Stein oder Holz geschnitten und nur bei feierlichen Gelegenheiten als Inschrift auf Denksteinen oder ähnlichem benutzt. Daß die Runen nicht zu litterären Aufzeichnungen in weiterer Ausdehnung Verwendung fanden, darf als sicher angenommen werden, und der Grund ist teils in dem Mangel bequemer Schreibmaterialien, teils in der angebornen und eingewurzelten Vorliebe des Volkes für die lebendige Überlieferung zu suchen. Die ersten christlichen Lehrer, die fast alle aus England herüberkamen, führten den Gebrauch der lateinischen Schriftzeichen mit sich und besaßen zugleich Übung in deren Benutzung.

Es verlief jedoch über ein Jahrhundert, bevor die Schreibkunst allgemein wurde, und was in dieser Weise zu einem späteren Zeitpunkte niedergeschrieben wurde, war fast immer nur eine treue Abspiegelung der mündlichen Überlieferung, die die Litteratur ablöste. Der Schreiber bediente sich nur der Feder; die Gedanken und die Worte gehörten der Vorzeit und der Tradition an. Man darf deshalb sagen, daß der größte und beste Teil der altnorwegisch-isländischen Litteratur als ein Zeugnis der Kulturstufe, welche die Norweger schon in der heidnischen Zeit einnahmen, dasteht.

Schon im 8. und 9. Jahrhundert unserer Zeitrechnung finden wir sie im Besitze einer für die Zeit wol eingerichteten sozialen Ordnung, eine entwickelte Rechtsverfassung, eine reiche und bedeutungsvolle Götterlehre mit entsprechenden religiösen Einrichtungen, eine nicht geringe Kenntnis der Kriegskunde, ausgezeichnete Erfahrungen in der Schifffahrt mit genauer Einsicht in allem, was damit in Verbindung steht, — eine Skaldenkunst, so manigfache, in Bezug auf Formen höchst verwickelte Regeln geknüpft, — endlich ein Reichtum an geschichtlichen und genealogischen Sagen, teils in Gedichten bewart, teils in einem wol geformten ungebundenen Vortrage fortgepflanzt.

Mehrere Ereigniſſe trafen nun im 9. und 10. Jahrhundert zuſammen, welche dieſe nationale Geiſtesentwickelung mächtig förderten. Im Jahre 872 wurde Norwegen durch Harald Haarfager zu einem Reiche vereinigt, und der größere Friede und die Sicherheit, welche die Bildung eines größeren Staatsverbandes für deſſen Mitglieder mit ſich führte, mußte in beträchtlichem Grade zur Entwickelung eines beſſeren Gemeingeiſtes beitragen und dem Sinn für Erwerbung von Kenntniſſen einen kräftigen Stoß vorwärts geben.

Der Alleinkönig mit ſeinen Hofumgebungen wurde von nun an der Mittelpunkt der Tradition; die namhafteſten Skalden der Zeit erhielten Aufnahme in ſein nächſtes Gefolge und wurden mit Ehre und reichen Geſchenken belohnt. Zu derſelben Zeit nahmen die Wikingszüge, auch zum Teil in Folge des Alleinkönigtums, immer größere Dimenſionen an und hatten oft Anſiedelungen in fremden Ländern zur Folge. Dieſe Wikingszüge brachten die Norweger wie die Nordländer überhaupt mit den ſüdlicheren, mehr kultivierten Völkern in Berührung, was widerum auf die Verhältniſſe in der Heimat fruchtbringend zurückwirkte. Beſonders wurde dies merkbar, nachdem zahlreiche Scharen von nordiſchen Wikingen ſich in Frankreich und England niedergelaſſen hatten, wo ſie ſich bald die höhere Kultur dieſer Länder aneigneten und gleichſam ein natürliches Bindeglied zwiſchen dem Norden und dem großen Europa wurden.

Obwol von öffentlichen Unterrichtsanſtalten oder Schulen im eigentlichen Sinne während der ganzen heidniſchen Zeit keine Spur vorhanden iſt, leuchtet es jedoch ein, daß bei einem Volke mit einer ſo verhältnismäßig hohen Kultur wie die norwegiſche damaliger Zeit ſich gewiſſe feſte Regeln für die Erziehung ausbilden mußten, deren Aneignung dem Jüngling obliegen müßte, ſofern er ſich die Hoffnung machen würde, einſt die Stellung in der Geſellſchaft, zu welcher ihn ſein Stand berechtigte, mit Ruhm einnehmen zu können.

Wir haben denn auch in der bewahrten Sagenlitteratur genügende Nachrichten ſowol darüber, was unter guter Erziehung verſtanden wurde, wie auch von der Art und Weiſe, in welcher dieſelbe erworben wurde.

Wenn die Verhältniſſe in vielen Beziehungen zwar ein ſtark demokratiſches Gepräge trugen, und Leibeigenſchaft eine unbekannte Sache war, würde es doch ein großes Mißverſtändnis ſein, anzunehmen, daß dieſelbe Erziehung in allem Weſentlichen dem ganzen Volke zu teil wurde. Die alten Häuptlingsgeſchlechter waren von vorne herein die natürlichen Leiter und Vertreter des Volkes. Der norwegiſche Staatskörper war deshalb trotz allen ſcheinbar demokratiſchen Formen in ſeinem innerſten Grunde ſtark ariſtokratiſch, was nirgends deutlicher als auf dem von Norwegen aus bevölkerten Island zum Vorſchein kommt. Es unterliegt deshalb keinem Zweifel, daß es vornehmlich die alten Geſchlechter waren, bei denen die mündliche Tradition ſich fortpflanzte; ihre leitende Stellung in der Geſellſchaft mußte ſie vorzüglich dazu auffordern. Es kommt hinzu, daß der Sinn für Dichtkunſt und größere Wißbegierde im ganzen in der Regel ein gewiſſes materielles Wolſein vorausſetzt, deſſen ſich die Mehrheit des Volkes gewiß nicht freuen konnte.

Einen beſonderen Prieſterſtand kannten die Norweger in den Zeiten des Heidentums nicht; die Herſer oder Vorſteher der Harden (= Bezirke) waren zugleich Goden oder Prieſter. Ihnen lag es mithin ob, zugleich die Tradition von den Geſetzen der bürgerlichen Geſellſchaft und die Tradition von den Lehren der Religion zu bewahren. Aber mit den Geſetzen und der Religion waren zu jenen Zeiten die Geſchichte und die Skaldenkunſt am engſten verknüpft. Der Herſer mußte ſich ſomit vorzüglich aufgefordert fühlen, ſich, ſoweit möglich, den ganzen Inbegriff des in der Tradition bewahrten Wiſſens anzueignen, um durch Hilfe deſſen ſeine geiſtige Überlegenheit, die er zur Leitung und Lenkung des Geſellſchaftskreiſes nötig hatte, deſſen natürliches Oberhaupt er war, aufrecht zu halten. Da nun die Herſerwürde erblich war, ſo folgte daraus, daß die Traditionen auch in den Herſergeſchlechtern vererbt wurden, daß ſie vom Vater

auf den Sohn übertragen wurden, und da wie in einem ſicheren Verſchluſſe zur Nutznießung des Volkes in Verwahrung lagen.

Wenn darum im folgenden von der Erziehung während des Heidentums und von der Art und Weiſe, in welcher dieſelbe geleitet wurde, die Rede ſein wird, iſt es die Klaſſe der Häuptlinge, die man zunächſt vor Augen haben muß; die große Maſſe des Volkes ſtand gewiß in materieller wie in geiſtiger Beziehung noch allzu tief, als daß von einer methodiſch geleiteten Erziehung bei ihr geſprochen werden kann.

Es folgt ferner von ſelbſt, daß es nur die Knaben waren, auf deren Erziehung beſonderes Gewicht gelegt wurde. Für dieſe blieb dann das nächſte Ziel der Erziehung das, einen geſunden und kräftigen Körper zu entwickeln, ohne daß deshalb die intellektuelle Entwickelung vernachläſſigt wurde. Auf Schneeſchuhen und Schlittſchuhen laufen zu können, ein guter Schwimmer und in allerlei Waffenübungen erfahren zu ſein, wurde gewiß als unentbehrliche Eigenſchaften für jeden wolerzogenen Norweger angeſehen; ebenſo notwendig war es aber, genaue Kenntnis der alten Geſetze zu beſitzen, ein guter Skalde, oder ein vorzüglicher Sagenerzähler zu ſein. In allerlei „Idrätten" (ſprôttir) bewandert zu ſein, kann in kurzen Worten als Ziel der Erziehung bezeichnet werden, indem man unter „Idrätten" Vollkommenheit ſowol in körperlichen wie in geiſtigen Fertigkeiten verſtand. Es liegt, läßt ſich ſagen, im altnorwegiſchen Worte: ſprôttir dieſelbe unüberſetzliche Fülle wie im καλοκἀγαθία der Griechen.

Diejenigen Leute, die ſich im ausgegeichneten Grade das traditionelle Wiſſen angeeignet hatten, nannte man im Altnorwegiſchen: spekingar, d. h. Weiſe, oder fróðir menn, d. h. gelehrte Leute. Ihr Anſehen war ſehr groß. Bei ihnen ſuchte man Rat in privaten Angelegenheiten, ihre Stimme wurde zuvörderſt eingeholt und gab gewöhnlich den Ausſchlag in öffentlichen Verhandlungen. Ihren belehrenden Worten horchte man bei den großen Volksverſammlungen, und ihre Vorträge bildeten einen beliebten Unterhaltungsſtoff bei den geſelligen Fröhlichkeiten.

Nicht weniger bedeutſam war ihre Wirkſamkeit als Erzieher der Jugend. Denn ebenſo wie jeder hochgeſtellte Mann mit Begierde ihren Rat einholte, ſo wählte er auch gern aus ihrer Zahl den Auferzieher ſeiner Kinder. Alter Gebrauch hatte es mit ſich geführt, daß die Söhne der Häuptlinge häufig gleich von der Kindheit an außerhalb des Elternhauſes auferzogen wurden und ihre Bildung genoſſen, und es waren dann jene Weiſen, bei denen man ſie anzubringen ſuchte, damit ſie ſich eine Bildung, entſprechend der Stellung, die ſie im reiferen Alter in der Geſellſchaft einnehmen ſollten, erwerben konnten. Die Häuſer der Weiſen waren ſomit als die Schulen jener Zeit anzuſehen. Daß die Erziehung daſelbſt überhaupt eine ſehr praktiſche Richtung erhielt, war eine natürliche Folge ſowol der vorhandenen Verhältniſſe wie auch des Volkscharakters. Denn einerſeits waren es Weltmänner, die aus der Erziehung der Häuptlingskinder hervorgehen ſollten, und andererſeits war es dasjenige Wiſſen, das im Leben ſich nützlich erwies, auf welches das Volk im ganzen den höchſten Wert legte. Es waren ſomit Geſetzkunde und Geſchichte, die inſonderheit die Gegenſtände dieſes Unterrichts bildeten, wie auch zur Zeit des Heidentums die Religionskunde und die ſo hoch geſchätzte Skaldenkunſt (skáldskapr).

Jeder Weiſe fand unter ſeinen Schülern den einen oder den andern, welcher ſich die Kenntniſſe des Ziehvaters im vorzüglichen Grade aneignete, er wurde dann als Erbe dieſer gewöhnlich auch Erbe ſeines Lehramtes. In dieſer Weiſe pflanzten ſich die Kenntniſſe einfach und natürlich, darum aber nicht weniger ſicher fort. Die Erziehung und der Unterricht giengen aus den Lebensverhältniſſen der Geſellſchaft hervor und hatten ſtets ernſtlich die letzteren vor Augen.

Das Zeitalter der Wikinge forderte ein kräftiges Geſchlecht und eine entſprechende Erziehung. Sei es deshalb, daß die Erziehung in der Heimat beim häuslichen Herde, oder bei irgend einem wolbekannten Pflegevater geſchah, ganz gewiß tummelten ſich die

Knaben in den Kinderjahren ziemlich frei in wilden und unbändigen Spielen herum, wo es nicht gar selten aufs Leben losgieng, ja sie waren wol auch als neugierige Zuschauer Zeugen manches blutigen Vorfalls, was ihnen früh die Unerschrockenheit und die Todesverachtung, die die Nordbewohner besonders charakterisierte, einflößen mußte. Wenn aber dann die langen Winterabende herannaheten, und die Herdflamme die Leute der Halle in friedlicher Eintracht gesammelt hatte, um die Erzählung eines Sagenkundigen oder die belebenden Töne des Skalden, der von Kämpfen der Götter und Menschen, von großen Thaten und von Ruhm sang, zu belauschen, dann schlug gewiß oft die kindliche Einbildungskraft mit starkem Flügelschlage, träumte sich erwachsen und sah sich als Helden in diesem Wunderlande des Abenteuers.

Zu einer Zeit, als der Boden noch schlecht bebaut und die Bevölkerung hauptsächlich die weit ausgedehnten Küsten Norwegens entlang zerstreut war, ist es natürlich genug, daß das Meer das Element wurde, das die meisten anlockte, umsomehr, als Reiselust ein durchgehender Zug im Charakter des Nordbewohners war und wol mit den Lebensbedingungen und ärmeren Naturverhältnissen, unter denen er zu Hause leben mußte, in Verbindung stand. Fügen wir noch hinzu, daß die Erzählungen seines Vaters und Großvaters wol gewöhnlich mit Vorliebe beim Meere, als dem Felde, von dem sie ihre reichsten Jugenderinnerungen hatten, verweilte, so finden wir es leicht erklärlich, daß der Knabe kaum über die Kinderjahre hinausgekommen war, bevor er an Bord gieng, um unter Aufsicht und Leitung eines erfahrenen und tüchtigen Mannes seine Erziehung in der Schule des Lebens zu vollenden. Es läßt sich nicht leugnen, daß diese Ausbildung in vielen Beziehungen auf den Jüngling erweckend und belebend wirken mußte, daß sie seinen Gesichtskreis erweitern, seinen Mut anspornen, kurz, sowol seinen Charakter wie seinen Verstand entwickeln mußte, und nur in dieser Weise kann die Zeit der Wikinge mit ihren großen Thaten und ihren Schrecknissen ihre Erklärung und richtige Beleuchtung finden.

II. Das Erziehungs- und Unterrichtswesen im katholischen Mittelalter von ungefähr 1000 bis 1536. Um das Jahr 1000 herum wurde das Christentum in Norwegen eingeführt. Die allmähliche Veränderung im Leben und in Sitten, die dieses epochemachende Ereignis in vielen Beziehungen mitführte, mußte bald auch in der Erziehung zum Vorschein kommen.

Der erste Anfang eines geordneten Schulwesens ist denn auch in dem Bedürfnisse, für die Priester eine geziemende Ausbildung zu schaffen, zu suchen. Das Schulwesen ruhet deshalb in seinem ersten Grunde auf der Einführung und Verbreitung des Christentumes. Anfangs war dies ohne Zweifel eine reine Privatangelegenheit, die in der Weise stattfand, daß die tüchtigeren unter den Priestern Schüler zu sich ins Haus nahmen, um sie theoretisch und praktisch zu ihrer geistlichen Thätigkeit zu erziehen, wonach die abschließende Prüfung ihrer Kenntnisse und Reife durch die Bischöfe geschah. Als aber nach und nach die Stellung der Geistlichkeit an Festigkeit und Stärke gewann und ihr Ansehen zunahm, ist es natürlich, daß man für die Ausbildung dieses Standes auf eine festere Ordnung als diejenige, die der Privatunterricht im Hause eines Priesters gewähren konnte, bedacht sein mußte.

So entstanden die ersten geordneten Schulen, ohne daß wir uns jetzt imstande sehen, die Zeit ihrer Errichtung genau festzustellen. Es ist jedoch ziemlich wahrscheinlich, daß dies ungefähr gleichzeitig mit der Errichtung des Erzbischofsstuhles in Nidaros (Drontheim) 1152 fällt, wodurch die katholische Kirche in Norwegen im ganzen eine festere Organisation erhielt und sich der Wichtigkeit ihrer Stellung mehr bewußt wurde. Die erste Einteilung Norwegens in Stifte ist wahrscheinlich früher geschehen; aber erst gleichzeitig mit der Errichtung des Erzbischofsstuhles wurde die geistliche Einteilung durch Errichtung des Bistums Hamar abgeschlossen, so daß Norwegen von nun an in 5 Stifte geteilt war, nämlich die Stifte Nidaros (Drontheim), Bergen, Oslo, Stavanger und Hamar, eine Ordnung, die das ganze katholische Mittelalter hindurch unverändert in Geltung blieb.

Da alle Bildung im Mittelalter so zu sagen Sondergut der Geistlichkeit war und ein durchgehend theologisches Gepräge trug, ist es ganz natürlich, daß die Stiftsstädte Norwegens vorzugsweise die Hauptsitze der Wissenschaft und Gelehrsamkeit wurden. Hier erhoben sich bald großartige und prachtvolle Kathedral- oder Domkirchen, außer einer Unmasse anderer zum göttlichen Gebrauche bestimmten Gebäude.

Gleichzeitig mit der Errichtung des Erzbischofsstuhles wurden die ersten Domkapitel gestiftet, d. h. geistliche Kollegien, deren Mitglieder in der Regel festen Wohnsitz in den Stiftsstädten hatten und dem Bischofe in der Ausübung seiner Geschäfte beistanden, sowie auch einen ziemlich entscheidenden Einfluß auf die Wahl des Stiftsbischofs besaßen. Die Mitglieder des Domkapitels, die von dem betreffenden Bischofe ernannt wurden und ihm Gehorsam schuldig waren, waren in Norwegen sicherlich ohne Ausnahmen Weltgeistliche (canonici seculares), d. h. Priester, welche ihre Praebenden (Kirchspiele) zur Verwaltung und zum Unterhalte hatten, die sie, wenn dieselben nicht ganz in der Nähe der Kathedralkirche lagen, durch Vikare verwalteten, damit sie selbst mehr ungehindert bei dem Bischofsstuhle verweilen konnten, wo sie in einer Art klösterlicher Vereinigung mit gemeinschaftlichem Tische (mensa communis) zusammen lebten.

Da somit die Blüte der Geistlichkeit im Lande sich nach und nach in den Stiftsstädten ansammelte, waren wol auch hier nach Maßgabe der Zeit die größten Büchersammlungen zu finden. Alle Bedingungen, um den angehenden Priestern des Landes die beste geistliche Ausbildung zu verschaffen, waren mithin hier vorhanden. Es ist deshalb auch hier, daß die ersten Schulen errichtet wurden, die auf Grund ihrer engen Verbindung mit der Kirche Domschulen oder Kathedralschulen genannt wurden, welcher letztere Name sich bis auf unsere Tage erhalten hat. Die erste Schule dieser Art, von der ausdrücklich die Rede ist, ist diejenige in Nidaros, die im Jahre 1217 erwähnt wird; dann wird von der Schule in Oslo 1248 gesprochen. Aus dieser zufälligen Erwähnung läßt sich erstens aber in betreff des Zeitpunktes für die Errichtung dieser Schulen keine Folgerung ziehen, und zweitens dürfen wir mit Sicherheit annehmen, daß ähnliche Schulen in den übrigen Stiftsstädten vorhanden waren, obwol sie nicht ausdrücklich erwähnt werden.

Die Sache war die, daß ihre ganze Organisation so einfach und beschränkt war, daß sie noch nicht den Namen von besonderen Institutionen verdienten, deren eigentümliche Ordnung eine gleichzeitige Feder zu näherer Schilderung reizen konnte. Von Schulzeit, Ferien, Disciplin u. s. w. bei diesen Schulen wissen wir deshalb nichts. An ihrer Spitze stand ein Schulmeister (scholasticus), der gewiß den meisten Unterricht allein besorgte. Dies konnte auch verhältnismäßig leicht geschehen, da der Fachkreis sehr begrenzt und die Schülerzahl wahrscheinlich nicht groß war. Der bei der Schule der Kathedralkirche angestellte Schulmeister wurde ohne Zweifel zu den Mitgliedern des Domkapitels mitgerechnet und hatte wol deshalb wie die meisten dieser in der Regel seine Ausbildung an einer oder mehreren Hochschulen des Auslandes empfangen.

Daß Latein eine Hauptrolle beim Unterrichte spielen mußte, folgt natürlich von der Stellung dieser Sprache im Mittelalter als Sprache der Geistlichkeit und überhaupt der Gelehrten. Es war die Universalsprache, in der man sich am liebsten schriftlich ausdrückte, und durch welche man auf Reisen nach dem Auslande sich mündlich den Repräsentanten der Bildung daselbst mitteilen konnte.

Jedoch dürfen wir nicht vergessen, daß die Muttersprache in Norwegen eine ganz andere Stellung zur Litteratur als irgend anderswo einnahm, und daß sie selbst als Sprache der Kirche eine gewisse gleichberechtigte Stelle neben dem Latein zu behaupten verstand. Zahlreiche Thatsachen tragen hiervon Zeugnis, und nicht am wenigsten der Umstand, daß im Anfange des 14. Jahrhunderts eine so bedeutende theologische Arbeit als „Stjórn“ in der Muttersprache zu Stande gebracht wurde, wodurch ein großer Teil der heiligen Schrift den Laien zugänglich gemacht wurde.

Daß die Muttersprache indessen aus dem Grunde jemals als Schulfach aufgenommen worden, darf nicht vorausgesetzt werden, ebensowenig als Gesetzkunde Gegenstand des Schulunterrichtes war. Dies war nämlich nur mit der Theologie der Fall.

Die Entwickelung des Schulwesens im Mittelalter richtete sich deshalb gewiß ausschließlich nach dem intellektuellen und moralischen Standpunkte der Geistlichkeit und nach den verschiedenen Ansprüchen, die infolge dessen zu verschiedenen Zeiten an ihre Ausbildung gestellt wurden. Eine vollständige Wechselwirkung war mithin hier wie überall in der Geschichte der Schule vorhanden.

Es gieng nun aber mit der Theologie in Norwegen wie mit jeder anderen wissenschaftlichen Thätigkeit, daß sie nach der Mitte des 14. Jahrhunderts in Verfall geriet und erstechte, bis sie widerum erst nach der Reformation aus dem Schlafe erwachte. Die beiden letzten Jahrhunderte des katholischen Mittelalters dürfen deshalb als eine Zeit des Rückschrittes auch in betreff der Schule gekennzeichnet werden. Außer diesen Kathedralschulen, bei denen wir bisher zunächst verweilt haben, muß noch einer anderen Art von Unterrichtsanstalten im Mittelalter Erwähnung geschehen, nämlich der Klosterschulen, die sich wahrscheinlich mit den meisten Klöstern verbunden fanden, obwol uns beinahe jeder Nachweis von ihnen abgeht. Den Unterricht bei diesen Schulen besorgte ein Lesemeister (lector), und die Fächer waren ohne Zweifel ungefähr dieselben wie bei den Kathedralschulen, nur daß diese zunächst das Bedürfnis der Geistlichkeit ins Auge faßten, während es in den Klosterschulen hauptsächlich auf den Unterricht der Mönche ausgieng. Die nach den Verhältnissen nicht unbedeutenden Klosterbibliotheken, die sich an mehreren Stellen fanden, mußten auch dem Unterrichte in den Klosterschulen eine wertvolle Stütze gewähren.

Eine verhältnismäßig große Zahl der norwegischen Klöster fällt sicherlich auf die Stiftsstädte; von den 32 oder 33 Klöstern, die zuverlässig bekannt sind, lagen aber auch viele außerhalb dieser und zum Teil in den Landbezirken, so daß der Einfluß der Klosterschulen wie der Klöster im ganzen nicht gering zu rechnen ist.

Obwol die Kathedralschulen, wie wir gesehen haben, ursprünglich nur auf die Ausbildung der Priester berechnet waren, würden wir uns doch in der Annahme sehr irren, daß der Schulunterricht der damaligen Zeit ausschließlich von denjenigen, die sich dem geistlichen Stande weihen wollten, benutzt wurde; nein, Söhne von Königen und Magnaten nahmen zugleich daran teil und erwarben sich da die Grundlage ihrer Bildung. Was hier von den Kathedralschulen gesagt ist, gilt zugleich auch von den Klosterschulen; denn obwol diese ursprünglich nur auf Novizen berechnet waren, darf es doch als sicher angesehen werden, daß die Mönche sich mit dem Unterrichte und der Erziehung auch derjenigen Kinder und Jünglinge abgaben, die nicht für das Klosterleben bestimmt waren. Es wird zum Beispiel von mehreren Edelleuten erzählt, daß sie in ihrer Kindheit Klosterschulen besucht hätten.

Die gelehrte Schulbildung, innerhalb deren Fachkreises weder die Gesetzkunde des Vaterlandes, noch dessen Geschichte, noch die alte eigentümliche Skaldenkunst eine Stelle fanden, gewann somit nach und nach einen entscheidenden Sieg über die alte weltliche Bildung in Norwegen, die wie früher der lediglich privaten Fürsorge überlassen wurde. Höhere Bildungsanstalten als die gelehrten Schulen gab es im Lande selbst nicht. Die geistliche Bildung, die man dort erwerben konnte, war zum Eintreten in den Dienst der Kirche völlig genügend. Diejenigen, die ihre gelehrten Studien weiter als auf das, was ihnen die Schulen des Landes beizubringen vermochten, ausdehnen wollten, mußten ihre Zuflucht zum Auslande nehmen. Paris, Orleans, Bologna, Oxford, Löwen und später vorzugsweise Rostock waren besonders die Stätten, die von den norwegischen Studierenden besucht wurden. An letzterer Stelle hatten sie sogar ihr eigenes Haus, domus oder regentia Sancti Olavi genannt.

In Dänemark, mit welchem Lande Norwegen seit 1380 politisch vereinigt war, wurde zwar im Jahre 1479 eine für beide Reiche gemeinsame Universität in Kopenhagen

errichtet, aber die Bedeutung dieser Universität für die norwegische Schulbildung und Wissenschaftlichkeit in der Zeit vor der Reformation war gering oder gleich Null.

Gegen den Schluß des Mittelalters wurde, wie bekannt, in der ganzen katholischen Kirche ein starker Verfall der Sitten gespürt, und so auch in Norwegen. Der Sinn für Bildung, Wissenschaftlichkeit und geistige Beschäftigung im ganzen nahm ab, und die roheste Sinnlichkeit mit religiösem Aberglauben gepaart trat an dessen Stelle. Unter solchen Zuständen war es natürlich, daß sowol die Kathedralschulen wie die Klosterschulen zurückgiengen, und in diesem Verhältnisse trat mit der Einführung der Reformation im Jahre 1536 jedenfalls einstweilen gar keine Besserung ein, denn mit allen seinen Gebrechen hatte das katholische Schulwesen doch die reichen Mittel der Kirchen und Klöster zur Verfügung, während die Reformation, indem sie die Geistlichkeit ausplünderte, dabei zugleich die Schule um die erste und wichtigste Bedingung für ihr Gedeihen brachte.

III. Geschichtliche Übersicht über die Entwickelung des Schulwesens von der Einführung der Reformation 1536 bis zur politischen Trennung Norwegens von Dänemark im Jahre 1814. Die Reformation, diese so wichtige Kirchenverbesserung, die später Norwegen so segensreiche Früchte einbringen sollte, war von Anfang an keineswegs aus einem im norwegischen Volke oder dessen leitenden Männern tief empfundenen Drange nach Veränderung hervorgegangen, so wie es in Dänemark der Fall war. Die Kirchenreformation in Norwegen trug vielmehr in den ersten Jahren zunächst den Charakter eines Staatsstreiches, durch welchen der holsteinisch-dänische König mit Hilfe der dänischen Lehenherren auf den drei Hauptschlössern die katholische Kirchenverwaltung aufhob, sich des bischöflichen Gutes, des bischöflichen Zehenten, des Kirchenschatzes und des Klostergutes bemächtigte, und sich die kirchliche Leitung zueignete.

Es darf nämlich nicht vergessen werden, daß die Einführung der Reformation in Norwegen mit der tiefsten politischen Erniedrigung des Landes und dessen provinzieller Stellung zu Dänemark im engsten Zusammenhange steht. Es war auf dem bekannten Reichstage in Kopenhagen 1536, daß Norwegens politisches Schicksal entschieden wurde, und damit war auch die Bestimmung wegen Ordnung der kirchlichen Verhältnisse, wenigstens was die Einführung der Reformation selbst betrifft, getroffen. Schon um die Mitte des Jahres 1537 waren die Beschlüsse des Reichstages rücksichtlich Norwegens insoweit zur Ausführung gekommen, als Christian III. dann überall als König des Reiches anerkannt und die katholische, bischöfliche Autorität in der That gestürzt war, da kein Bischof mehr im wirklichen Besitze seines Amtes war.

Eine der ersten Folgen der Reformation war die Aufhebung der Klöster und die Einziehung ihrer Güter zu weltlichen Belehnungen unter den weltlichen Beamten der Krone oder zur weiteren Verfügung des Königs (Secularisation). Diese Secularisation, die schon unter Christian II. 1519 angefangen hatte und später von Fredrik I. fortgesetzt wurde, wurde auch im vollen Maße unter Christian III. getrieben, so daß schon im Jahre 1555 die Aufhebung der norwegischen Klöster und ihre Einziehung unter die Krone als eine vollendete Thatsache erwähnt wird, und im Jahre 1562 findet sich die letzte Spur von norwegischen Mönchen. Mit der vollständigen Aufhebung und Einziehung der Klöster war somit die eine Art der mittelalterlichen Schulen, nämlich die Klosterschulen, spurlos verschwunden, und damit wurden auch die Klosterbibliotheken zerstreut und verschwanden. Von Umbildung der Klöster zu Schulen nach der neuen Ordnung, oder sonst von Verwendung des Klostergutes zur Förderung der Aufklärung, sowie es oft in Dänemark der Fall wurde, finden wir in Norwegen nur wenige Spuren.

Eine andere der nächsten Folgen der Reformation war die Einziehung des bischöflichen Gutes und des bischöflichen Zehenten unter die Krone. Hierdurch gieng es widerum über die alten Kathedralschulen her, die aufs engste mit dem Bischofsstuhle und mit dem Domkapitel verknüpft waren. Wenn sie auch nicht ganz aufgehoben wurden, so verarmten sie doch so, daß ihre Wirksamkeit vollständig gelähmt wurde. Mangel an

Subsistenzmitteln ist deshalb, was die Schulen betrifft, die immerwährende Klage in der nächsten Zeit nach der Reformation.

Daß unter solchen Verhältnissen von einem Hinaussenden junger Studierender nach den Hochschulen des Auslandes, sowie es früher oft, ja wol regelmäßig auf Kosten der Klöster und Domkapitel geschehen war, nicht länger die Rede sein konnte, folgt von selbst. Ja nicht einmal die bei der Reformation umgebildete und erweiterte Kopenhagener Universität konnte sich eines starken Zuspruches von seiten norwegischer Studenten erfreuen.

Wenn nun auch das norwegische Schulwesen in der nächsten Zeit vor der Reformation keinen hohen Stand hatte, so ist es doch unzweifelhaft, daß diese dadurch, daß sie die Kirche und damit auch die Schule um ihr rechtmäßiges Eigentum brachte, einstweilen das Schulwesen zurücksetzte und dessen Entwickelung sowie die Förderung der Wissenschaftlichkeit im Ganzen auf längere Zeit hemmte. Es war erst, nachdem die Freigebigkeit mehrerer Könige der geschehenen Willkürlichkeit abgeholfen und der Geist der Reformation die Gemüter durchgedrungen hatte, daß ein Umschlag und merkbarer Aufschwung zu einem besseren Stande der Dinge eintrat.

In Verbindung hiermit muß auch erwähnt werden, daß neben den fortwährenden Klagen über Mangel an nervus rerum, es keine Klagen giebt, die in der folgenden Zeit häufiger erklingen, als über Mangel an Schülern und somit an passenden Persönlichkeiten für den Priesterbestand. Auch dies war geradezu eine Folge des verschlechterten ökonomischen Vermögens der Kirche und der Schule. Alles Hab und Gut und alle Einkünfte der Kirche waren nämlich so beschnitten worden, daß reichere Eltern nicht wie früher in Versuchung kommen konnten, ihre Söhne den Weg des Studiums einschlagen zu lassen, und den Ärmeren war durch Einziehen der Donationen und Stipendien die Möglichkeit benommen. Ein allgemeiner Auflösungszustand für Kirche und Schule, darf man deshalb behaupten, war die nächste Folge von der Einführung der Reformation in Norwegen gewesen.

Obwol aber die eingeführte Kirchenreformation somit in Folge ihres ganzen Charakters anfänglich auf die norwegischen Schulverhältnisse sowie auf die kirchlichen Zustände zumeist einen negativen Einfluß ausübte, so leuchtet es doch ein, daß, nachdem die Verhältnisse erst geordnet und die ersten Superintendenten (so wurden nämlich die neuen lutherischen Bischöfe benannt) angestellt waren, das Schulwesen auf Grund des fortgesetzten nahen Verhältnisses der Schule zur Kirche sich unterschiedlichen und wesentlichen Veränderungen unterwerfen mußte; denn ihren Charakter als Priesterschule behielt die Schule auch fernerhin nach der Reformation.

Die nahe Verbindung, in welcher Kirche und Schule zu einander standen, mußte deshalb notwendigerweise mit sich führen, daß die neue Ordnung des Schulwesens wie die Kirchenreformation selbst von Deutschland und dann namentlich von Wittenberg ausgieng. Die wittenbergischen Theologen Luther, Melanchthon und Bugenhagen müssen deshalb, wenn von der Reform des Universitäts- und Schulwesens die Rede ist, in erster Reihe genannt werden. Außer diesen aber erhielten auch die berühmten Pädagogen jener Zeit einen entscheidenden Einfluß, namentlich der bekannte Humanist Erasmus Rotterdamus und der ebenso bekannte Schulmann Sturm in Straßburg.

Es folgt aus den ganzen Zeitverhältnissen, daß es besonders die gelehrte Bildung war, auf welche die Reformatoren ihren Blick richteten, weshalb es nicht zu leugnen ist, daß eine einseitige Entwickelung des Schulwesens die unvermeidliche Folge wurde. Religion und Latein wurden als selbstverständliche Fächer betrachtet, zu welchen ferner Griechisch und Hebräisch wegen des Bibelstudiums kamen.

Daß diese einseitige Vorliebe für die Klassizität die Muttersprache gänzlich aus der Schule herausdrängte, ist bekannt genug; die Reformatoren, die das Recht der Muttersprache in der Kirche behauptet hatten, blieben für ihre Bedeutung in der Schule blind. Die Bestrebungen waren auf nichts Geringeres gerichtet, als die Jugend dazu zu bringen, die Muttersprache zu vergessen, damit sie ausschließlich lateinisch denken, reden und schreiben sollte.

Die Schule wurde wie die Universität auf evangelisch-humanistischem Grunde geordnet. Schon im Jahre 1537 wurde eine dänische Kirchenordinanz ausgearbeitet, die Luther zur eigenhändigen Durchsicht geschickt und später vom bekannten Wittenberger Theologen Dr. Bugenhagen, der behufs endgültiger Ordnung des Reformationswerkes nach Kopenhagen berufen war, revidiert wurde. — Diese Ordinanz, die auch das Schulwesen umfaßt, wurde erst lateinisch abgefaßt, später aber in ihrer endlichen dänischen Form im Jahre 1539 approbiert. In den Bestimmungen dieser Kirchenordinanz, die auch für Norwegen geltend wurde, haben wir die Norm für die Ordnung des norwegischen Schulwesens durch zwei Jahrhunderte zu suchen. Zwar erhielt Norwegen im Jahre 1607 eine eigene Kirchenordinanz; diese war aber in allem Wesentlichen nur ein Abdruck der dänischen vom Jahre 1539. Infolge dieser Ordinanz sollte in jeder Stadt eine lateinische Schule sein, während gleichzeitig die dänischen Schulen, wenn solche sich fanden, aufgehoben werden sollten. Die Ordnung dieser neuen lateinischen Schulen war anfangs eine sehr einfache. Die Schule war in eine gewisse Anzahl (bis 5) Lektien oder Klassen geteilt. An der Spitze der Schule stand ein Rektor, der vom Bischofe angestellt wurde. Der Rektor las selbst in der obersten Klasse, während der übrige Unterricht, welcher in demselben Zimmer geschah, durch die sogenannten Hörer oder Kollegen, von denen für jede Lektie je einer vorhanden war, besorgt wurde.

Man unterschied ferner zwischen den Kathedralschulen in den Stiftsstädten und den kleineren Schulen, die dürftig ausgestattet waren und weniger Klassen hatten. Der wesentliche Unterschied zwischen diesen beiden Arten von Schulen bestand jedoch darin, daß die Kathedralschulen außer den oben genannten Lehrern zugleich einen lector theologiae hatten, welcher den Religionsunterricht auf der höheren Stufe der Schule, d. h. den eigentlichen Priesterunterricht besorgte. Denn aus den Kathedralschulen gieng man unmittelbar ins Priesteramt hinüber.

Der Lektor, der mit einem Präbendenamte besoldet wurde, war selbst Priester und Mitglied des Domkapitels, welche Institution noch lange Zeit nach der Reformation in Norwegen fortbestand. Vom Anfange des 17. Jahrhunderts wurde bei den meisten Schulen außerdem noch ein Konrektor angestellt, der vom Bischofe ernannt wurde wie der Rektor, und diesem bei dem Unterrichte in der obersten Klasse behilflich war. Von Städten gab es in Norwegen zu jener Zeit nur wenige und kleine, weshalb die Zahl der Schulen eben nicht groß wurde; hierzu kam, daß es auf Grund des Auflösungszustandes, worin sich alles in der nächsten Zeit nach der Reformation befand, Zeit nahm, bevor die Bestimmungen der Ordinanz durchgeführt wurden. Es wurde jedoch im Laufe des 16. und 17. Jahrhunderts ununterbrochen auf das Ziel hingearbeitet, daß jede Stadt eine lateinische Schule erhielt, ja es giebt auch Beispiele davon, daß solche Schulen in den Landbezirken angelegt wurden.

Bei der Einführung der Reformation wurde die Zahl der Stiftsstädte und mithin auch der Kathedralschulen von 5 auf 4 beschränkt, indem der Bischofsstuhl Hamar mit Oslo vereinigt wurde.

Die durch die Kirchenordinanz vom Jahre 1539 festgesetzte Ordnung des Schulwesens wurde in allem Wesentlichen unverändert bis zum Jahre 1739 festgehalten. Von Schulen anderer Art ist in dieser Zeit wenig die Rede. Jedoch wird in Bergen, das bis zum Anfange dieses Jahrhunderts die größte Stadt Norwegens war, schon am Schlusse des 16. Jahrhunderts eine Mädchenschule erwähnt. Was die Volksschule betrifft, sofern man noch von einer solchen reden kann, beschränkte sich der Unterricht auf Herplappern und Auswendiglernen der wichtigsten Grundwahrheiten der Religion. Dieser Unterricht wurde von den sogenannten Kurrendeschülern (Schüler aus der obersten Klasse der Kathedralschulen) besorgt, die von Zeit zu Zeit aufs Land zogen und die Jugend als Zuhörer in einem Hofe sammelten. Das Ganze endigte gern mit einer geselligen Zusammenkunft und Tanzvergnügen. — Herlesen aus einem Buche war bei dem norwegischen

gemeinen Volke noch eine unbekannte Sache; noch weniger war natürlich von Schreiben- oder Rechnenlernen die Rede.

In betreff der sonstigen Ordnung der lateinischen Schulen sei bemerkt, daß Schulgelder vor der großen Reform des Schulwesens im Anfange dieses Jahrhunderts nicht erlegt wurden; die meisten Schüler hatten sogar zum wesentlichen Teile Beköstigung und Kleider aus der Schule. Feste Schulferien gab es nicht; ein großer Teil der Schulzeit gieng aber dadurch verloren, daß die Schüler immerfort mit Kirchengesang bei Hochzeiten, Begräbnissen u. s. w., sowie auch durch die häufigen Gottesdienste an Wochentagen in Anspruch genommen waren.

Im Laufe des 17. Jahrhunderts geschahen ein paar Umtauschungen und Namensveränderungen bei den vier bestehenden Kathedralschulen, indem die Schule in Oslo kurze Zeit nach dem Brande und Aufhebung dieser Stadt nach dem im Jahre 1624 angelegten Christiania, welches Stiftsstadt wurde, verlegt wurde, und Stavanger wurde im Jahre 1685 als Stiftsstadt aufgehoben. An dessen Stelle trat das im Jahre 1641 angelegte Christianssand, das auch der Sitz der Kathedralschule des Stiftes wurde, so daß die Namen der Stifte und damit auch die der Kathedralschulen von nun an die folgenden waren: Christiania, Christianssand, Bergen und Drontheim.

Christian IV., der sich im ganzen sehr für das Schulwesen interessirte, erweiterte im Jahre 1636 die Kathedralschule in Christiania durch Errichtung eines Gymnasiums mit 3 Professoren. Dieses Gymnasium bestand jedoch nur 25 Jahre.

Auch eine andere, auf die Förderung der Aufklärung zielende Bestimmung desselben Königs verdient Erwähnung, die nämlich, daß im Jahre 1629 verordnet wurde, daß jeder, der Priester werden wolle, an einer Universität studiert haben und ein Testimonium von da besitzen müsse.

Im Jahre 1660 wurde die Souveränität in Dänemark und Norwegen eingeführt. Unter den Folgen dieser Staatsveränderung war auch die, daß die Rektor- und Konrektorämter, die bisher von den Bischöfen besetzt wurden, nunmehr anfingen durch königliche Reskripte besetzt zu werden.

Die Regierung Christians VI. zeichnete sich durch mehrere wichtige Maßregeln zur Förderung der Aufklärung und des Schulwesens aus. In erster Reihe unter diesen muß die Einführung der Konfirmation 1736 erwähnt werden.

Dieser Bestimmung folgte die wichtige Schulverordnung vom Jahre 1739, durch welche die kleinen lateinischen Schulen aufgehoben wurden, um norwegischen Schulen Platz zu machen. Übrig blieben nur die 4 Stiftsschulen in Christiania, Christianssand, Bergen und Drontheim. — Norwegische Schulen wurden nun an Stelle aller aufgehobenen lateinischen Schulen errichtet; die feste Habe der letzteren behielten sie, sowie auch die Einkünfte des Küsteramtes aus der Stadt, welche früher dem Rektor zugefallen waren, und endlich auch diejenigen Legate, die bestimmt an den Ort geknüpft waren. Durch diese Schulen und durch die unter pietistischem Einflusse von Friedrich IV. angefangene und von Christian VI. fortgesetzte Errichtung von Schulen auf dem Lande war der Grund zu einem ordentlichen Volksunterrichte für Stadt und Land gelegt, welcher somit endlich einmal von der lateinischen Schule getrennt wurde. In diesen norwegischen Schulen sollte aber nur Christentum, Schreiben und Rechnen nebst Kirchengesang gelernt werden. — Es ist erst nach der Durchführung dieser Verordnung, daß der gemeine norwegische Mann lesen lernte.

Bei den lateinischen Schulen gieng der Unterricht zum großen Teile in dem alten Geleise fort. Jedoch verloren die Schulen immer mehr ihr rein theologisches Gepräge, nachdem eine Art theologisches Amtsexamen bei der Universität im Jahre 1629 verordnet war. Die Folge hiervon war die, daß die theologischen Lektorate nach und nach eingezogen und die Einkünfte zur Aufbesserung des Gehaltes des Rektors und des Konrektors verwendet wurden. In Christiania geschah dies schon 1738, in den übrigen Stiftsstädten um die Mitte des Jahrhunderts.

Im Jahre 1750 wurde in Bergen das sogenannte Seminarium Fredericianum errichtet. Der Unterricht sollte neben demjenigen der lateinischen Schule hergehen und denselben ergänzen; zwölf der tüchtigsten Schüler sollten als Seminaristen freie Wohnung und gewisse Stipendien genießen. Es sollten Vorträge über Moral, Mathematik und Physik, Litteraturgeschichte, nebst den Anfangsgründen im Deutschen und Französischen durch einen Lektor und einen Sprachmeister gehalten werden. Die Kosten dabei sollten von den Einkünften, die früher dem theologischen Lektorate zuflossen, bestritten werden. Man hatte daran gedacht, die mathematischen und physischen Vorlesungen öffentlich zu machen; aber 1781 wurde das ganze Seminarium so geändert, daß der Rektor und der Konrektor anstatt der philosophischen Lektionen öffentlich über Navigation und Handelsgeographie lesen sollten, die Hörer (= Lehrer) hingegen allein für die Schüler der Schule über Geschichte und neuere Sprachen. Die Resultate der Wirksamkeit des Seminariums entsprachen indessen den Erwartungen nicht, weshalb es 1808 aufgehoben wurde.

Unter dem Ministerium Struensees (1769—72) wurde rüstig darauf hingearbeitet, die Ideen, die für das Zeitalter der Aufklärung charakteristisch sind, auch auf dem Gebiete der Schule durchzuführen. Es eröffnet sich auch den Norwegern eine Aussicht auf Erfüllung eines lang gehegten Wunsches, nämlich der Errichtung einer eigenen norwegischen Universität. Diese Hoffnung wurde jedoch getäuscht. Struensee fiel, und seine Pläne wurden mit ihm begraben.

Im Jahre 1786 wurde eine lateinische Schule in Kongsberg, welches damals eine nach norwegischen Verhältnissen ganz bedeutende Bergwerksstadt war, errichtet. — Die Muttersprache hatte schon durch die Verordnung vom Jahre 1739 einen Platz in der gelehrten Schule erhalten, und mit den Realfächern oder „Wissenschaften", wie sie genannt wurden, waren auch einige tappende Versuche gemacht worden, ohne daß es jedoch recht gelingen wollte. Dann wurde im Jahre 1790 unter dem Vorsitze des Erbprinzen von Augustenburg eine große Kommission zum Vorbringen von Vorschlägen zu einer neuen und verbesserten Schulordnung niedergesetzt. Im Jahre 1797 war die Kommission mit ihrer Arbeit fertig, wonach die Pläne drei Jahre bei der lateinischen Schule Kopenhagens praktisch geprüft wurden. Dem neuen Plane gemäß erhielten die Realfächer einen erweiterten Platz in der Schule, wie auch für einen mehr methodischen Unterricht im ganzen genaue Regeln festgesetzt wurden. Am wichtigsten dürfte jedoch die Veränderung sein, daß das alte Klassenlehrersystem mit schlecht besoldeten Hörern endlich durch Fachlehrer ersetzt wurde. An Stelle der früheren Hörer traten jetzt Oberlehrer und Adjunkten. Schon im Jahre 1801 wurde diese neue Ordnung bei der Kathedralschule in Christiania eingeführt.

Seit 1630 war das Examen artium bei der Universität abgehalten worden. Dem neuen Reglement gemäß wurde dieses Examen ganz der Schule überwiesen. Unter anderen Veränderungen, die diese Reform mit sich führte, war auch die, daß von nun an jährliche Schulgelder zu erlegen waren. Ferner konnte nichtstudierenden Schülern Zutritt zur Teilnahme an dem Unterrichte in einzelnen oder allen Fächern gestattet werden, aber nur gegen volle Zahlung und nicht in so großer Zahl, daß das Hauptziel der Schule, die Vorbereitung zur Universität, dadurch Abbruch erlitt.

Im Jahre 1805 wurden die Reformen auch bei der Schule in Christiansand, 1806 bei denjenigen in Bergen und Drontheim eingeführt, während die Schule in Kongsberg in demselben Jahre zu einer sogenannten Mittelschule ohne abschließenden Kursus umgebildet wurde.

Im Jahre 1782 wurde eine Realschule in Drontheim errichtet, ebenso werden ein paar andere ähnliche Schulen vom Anfange dieses Jahrhunderts erwähnt; das ist aber auch das Ganze. Die am Ende des vorigen Jahrhunderts ziemlich reiche Kaufmannschaft in mehreren norwegischen Städten pflegte deshalb häufig ihre Söhne nach England zu schicken, um daselbst Erziehung und Unterricht zu empfangen.

Mit dem Volksschulwesen, besonders auf dem Lande, war es immer noch schlecht bestellt; ein Schritt vorwärts zum Besseren war es jedoch, daß von der Mitte des 18. Jahrhunderts an in jedem Kirchspiele an Stelle der früheren sogenannten Kurrendeschüler Sakristane angestellt wurden.

Die Jahre 1807—1814 waren für Norwegen Kriegs- und Drangsalsjahre; aber eben unter Misgeschick und Gefahren kam das Selbständigkeitsgefühl des Volkes zur Reife, und die goldene Morgenröte der Freiheit fieng schon an in der Ferne zu dämmern.

Am 2. September 1811 wurde die norwegische Universität in Christiania errichtet. Doch erst zwei Jahre später trat sie mit 5 Professoren und 1 Lektor in Wirksamkeit. Im Sommer 1813 fand das erste Examen, zu welchem sich 17 Examinanden einstellten, bei Frederiks norwegischer Universität statt. Das Examen artium, das von 1796 bis 1806 bei den norwegischen Schulen abgehalten wurde, war nämlich schon im letzterwähnten Jahre widerum der Universität beigelegt worden.

Das Jahr 1814 bezeichnet für Norwegen den großen Wendepunkt in seiner neueren Geschichte. Am 14. Januar desselben Jahres wurde Norwegen beim Frieden zu Kiel an Schweden abgetreten. Hiermit löste sich für immer die mehr als 400jährige Vereinigung mit Dänemark auf; die Norweger wollten aber nicht so ohne weiteres sich an eine fremde Macht abtreten lassen. Sie erwünschten nun am liebsten ein eigenes Reich zu bilden, und als Fürsprecher für diesen Wunsch der Nation trat der dänische Prinz Christian Fredrik, der sich eben in seiner Eigenschaft als Statthalter im Lande aufhielt, auf.

Nachdem indessen Christian Fredrik die Leitung übernommen hatte, wurde eine Nationalversammlung nach Eidsvold berufen, um über die Verfassung des Landes Bestimmung zu treffen. Schon am 17. Mai war das neue Grundgesetz fertig und angenommen worden, und an demselben Tage wurde Prinz Christian Fredrik zum Könige Norwegens erwählt. Es war indessen leicht vorauszusehen, daß die Schweden nicht gutwillig auf den Kieler Frieden verzichten wollten, um so mehr, als vier der europäischen Großmächte, nämlich Rußland, England, Preußen und Österreich, Schweden bindende Zusagen in betreff der Abtretung Norwegens gegeben hatten. Ein Krieg war deshalb zu befürchten, und derselbe kam auch bald. Der junge König, der auf das wolwollende Entgegenkommen der Großmächte dem bestimmten Wunsche der norwegischen Nation gegenüber gehofft hatte, erfuhr bald, daß er auf diplomatischem Wege nichts ausrichten konnte. Nach einem kurzen Feldzuge schloß er deshalb schon am 14. August mit den Schweden ein Übereinkommen, wodurch er sich verpflichtete, ein außerordentliches Storthing (Landtag) zu berufen, um dann der Krone zu entsagen. Das Storthing trat anfangs Oktober in Christiania zusammen, und am 10. desselben Monats legte Christian Fredrik die Regierung in die Hände des Storthings nieder und verließ gleich nachher Norwegen auf immer. Am 4. November genehmigte das Storthing die Vereinigung mit Schweden unter einem gemeinsamen König unter der Bedingung, daß Norwegen seine Verfassung vom 17. Mai und damit seine Freiheit und Selbständigkeit unbeschnitten behielte. Norwegen hatte somit seine Konstitution und damit die Bedingung für die Entwickelung des nationalen Lebens und für die freie Entfaltung aller guten Kräfte gerettet. — Seit jenem glücklichen Tage der Vereinigung mit Schweden 1814 hat die norwegische Nation sich eines immerwährenden Friedens freuen können, und unter der schützenden Ägide der Freiheit ist das Land deshalb auch in dieser Periode auf allen Gebieten in einem Grade wie niemals zuvor vorwärts gegangen.

Mit der zunehmenden Entwickelung der Erwerbsquellen ist die Volksmenge auch mit erstaunlicher Schnelligkeit gewachsen. Norwegens Einwohnerzahl, die zur Zeit der Reformation kaum 300,000 überstieg und 1814 noch nicht die 900,000 erreicht hatte, darf jetzt auf ungefähr 2 Mill. Menschen veranschlagt werden. Christiania, das 1814 kaum 10,000 Einwohner zählte, hat jetzt über 120,000, und auch die übrigen norwegischen Städte haben stark zugenommen.

Nach keiner Richtung hin hat jedoch der Fortschritt sich größer gezeigt als auf dem Gebiete des Schulwesens und der Volksaufklärung.

IV. Die Entwickelung des Schulwesens seit 1814 und sein jetziger Zustand. Die Zahl der Stifte, die bei der Reformation auf vier beschränkt wurde, war schon im Jahre 1803 mit einem fünften, nämlich Stift Tromsö, für die nördlichen Gegenden des Landes vermehrt worden. Später ist das Stift Hamar im Jahre 1862 wider hergestellt worden, wodurch die jetzige Zahl der Stifte 6 beträgt. Diese zerfallen widerum in 82 Probsteien und 466 Kirchspiele.

In Bezug auf die Zivilverwaltung zerfällt Norwegen in 20 Ämter. Von diesen bilden die beiden größten Städte Christiania und Bergen je ein eigenes Amt, während die übrigen 18 Ämter widerum in 37 Kaufstädte, d. h. solche, die eine vollständige Stadtobrigkeit besitzen, und 56 Vogteien, zu welchen letzteren auch die 22 Stapelplätze gehören, d. h. solche Städte, die keine vollständige Obrigkeit haben, geteilt sind. Die 38 Städte und 20 der Stapelplätze bilden 58 Stadtgemeinden, während die Stapelplätze Hvitsten und Holmsbo nebst der Stadt Badsö zu den Landgemeinden oder Harden, deren Zahl 485 beträgt, gehören. Nach dem Gesetze vom 14. Januar 1837 muß jede Kaufstadt (Badsö bildet jedoch eine Ausnahme) und kann jeder Stapelplatz eine eigene Kommune oder Vorstandsbezirk bilden; auf dem Lande aber bildet jedes Kirchspiel eine eigene Harde oder eine Kommune mit ihrem Vorstande. Wenn ein Kirchspiel eine Kaufstadt oder einen Teil derselben und zugleich einen Landbezirk in sich befaßt, dann bildet letzterer eine eigene Harde; wenn aber ein Kirchspiel zu mehreren Ämtern gehört, dann bildet jeder dieser Teile eine eigene Harde; dasselbe kann nach darüber erfolgtem Entschlusse auch stattfinden, wenn das Kirchspiel zu mehreren Gerichtsbezirken (Tinglag) gehört. Die Wortführer der Vorstände in einem Amte bilden widerum den Amtsvorstand, in welchem die Wortführer, deren Harden nicht ein ganzes Kirchspiel in sich befassen oder 50 stimmberechtigte Einwohner nicht zählen, jedoch nur eine halbe Stimme besitzen.

Die Einteilung, Größe und Volksmenge der Stifte werden aus beistehender Tabelle genauer hervorgehen.

| | Probsteien. | Kirchspiele. | Städte. | Stapelplätze. | Vogteien. | Harden. | Flächeninhalt in □ Km. | Landbevölkerung. | Städtebevölkerung. | Im ganzen. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Stift Christiania | 14 | 106 | 13 | 7 | 12 | 81 | 26 115 | 312 965 | 177 386 | 490 351 |
| „ Hamar | 10 | 50 | 4 | 7 | 10 | 51 | 51 086 | 228 750 | 6 221 | 234 971 |
| „ Christianssand | 18 | 99 | 11 | 11 | 9 | 110 | 40 184 | 267 996 | 81 917 | 349 913 |
| „ Bergen | 14 | 79 | 2 | 1 | 6 | 83 | 38 511 | 241 129 | 45 546 | 286 675 |
| „ Drontheim | 12 | 69 | 4 | 2 | 9 | 85 | 50 632 | 234 209 | 35 820 | 207 029 |
| „ Tromsö | 14 | 63 | 5 | 1 | 10 | 75 | 111 664 | 168 547 | 12 938 | 181 485 |
| Zusammen: | 82 | 466 | 39 | 22 | 56 | 485 | 318 192 | 1 453 596 | 359 828 | 1 813 424 |

Zur Vergleichung sei die Volksmenge nach den Zählungen 1801, 1835, 1845, 1855 und 1865 hinzugefügt:

| | 1801 | 1835 | 1845 | 1855 | 1865 |
|---|---|---|---|---|---|
| Das Reich | 883 038 | 1 194 827 | 1 328 471 | 1 490 047 | 1 701 756 |
| Die Landbezirke | 789 469 | 1 060 282 | 1 164 745 | 1 286 782 | 1 435 464 |
| Die Städte | 93 569 | 134 545 | 163 726 | 203 265 | 266 292 |

Da die Ergebnisse der Volkszählung von 1885 noch nicht vorliegen, wird es notwendig sein die Volkszählung von 1875 zu Grunde zu legen. Eine größere Abweichung vom wirklichen Verhältnisse, namentlich was die Städte betrifft, wird deshalb eine unvermeidliche Folge sein.

Die öffentlichen Schulanstalten zerfallen in folgende Klassen: I. Volksschulen, II. Kommunale Bürger- und Mädchenschulen, III. Kommunale Mittelschulen, IV. Öffentliche Schulen für die höhere allgemeine Bildung, V. Die Universität, VI. Die Abnormschulen, VII. Verschiedene Fachschulen.

I. Die Volksschule zerfällt widerum in 1) die Volksschule auf dem Lande, 2) die Volksschule in den Städten und 3) die Seminarien und andere Ausbildungsanstalten für die Lehrer und Lehrerinnen der Volksschule.

1. Die Volksschule auf dem Lande. Die Einführung der Konfirmation im Jahre 1736 und die damit in Verbindung stehende Schulverordnung von 1739, bilden, wie früher mitgeteilt, die erste Grundlage für die norwegische Volksschule auf dem Lande. Das Gesetz trug jedoch nicht die Früchte, die man vielleicht hätte erwarten können. Es stieß auf Widerstand oder doch Gleichgültigkeit bei vielen von den Priestern und noch mehr bei dem gemeinen Volke, das wenig Sinn für Aufklärung hatte, und das deshalb auch auf Grund seiner elenden Vermögensverhältnisse die durch das Gesetz veranlaßten Kosten, Bau der Schulhäuser und Besoldung der Lehrer, nicht leisten wollte. Der König sah sich deshalb genötigt, durch Plakat vom 5. Mai 1741 das Gesetz beinahe außer Kraft zu setzen, indem den Gemeinden freie Hand gegeben wurde, das Schulwesen so zu ordnen, wie sie am besten vermochten. Mehrere königliche Reskripte suchten zwar später den Volksschulunterricht einzuschärfen; die Ergebnisse waren aber noch beim Anfange dieses Jahrhunderts äußerst klein. Es fanden sich keine Ausbildungsanstalten für angehende Lehrer, allein mit Ausnahme eines kleinen 1798 in Tönsberg errichteten Seminars und einer Lehrerschule, die nur einige wenige Jahre wirkte. Die Schullehrerstellen auf dem Lande mußte man mit den Gewandteren unter den Konfirmanden, die der Priester erwählte und der wol auch stellenweise ein bischen weiteren Unterricht geben konnte, besetzen. Die Besoldung, die diese Schullehrer erhoben, war elend, dafür waren sie aber vom Militärdienste dispensiert, eine Begünstigung, die bis zum Jahre 1877 fortdauerte. Feste Schulen gab es selten auf dem Lande. Von einer Methode war keine Rede; Lesen und widerum Lesen in der Fibel und im Katechismus oder dem Testamente und Überhörung im Katechismus nebst Erklärung war das Hauptsächlichste, an manchen Stellen den ganzen Tag; hierzu kam dann und wann etwas Schreiben und Rechnen, und das in engen, ungesunden Räumen, wo die Familien ihren Aufenthalt hatten und ihre Arbeit verrichteten.

Als Norwegen seine eigene Universität und seine freie Verfassung und Selbständigkeit erhalten hatte, fieng auch die Frage nach der Volksaufklärung an Gegenstand größerer Aufmerksamkeit zu werden. Es erschien so 1816 eine Verordnung über die Ausbildung und Besoldung der Volksschullehrer; später im Jahre 1825 wurde die Errichtung eines Seminars für Lehrer in Nordland und Finmarken beschlossen, und in demselben Jahre trat es im Kirchspiele Trondenes in Wirksamkeit. Im Jahre 1848 wurde dieses Seminar für das nördlichste Stift des Landes nach Tromsö verlegt.

Was die Verordnung von 1739 bezweckte, aber nicht hatte vollziehen können, weil sie voreilig war, das wurde 1827 durch das dann erlassene Gesetz über Volksschulwesen auf dem Lande wider aufgenommen. Es verordnete dies Gesetz, daß in jedem Kirchspiele wenigstens eine feste Schule zu errichten sei, sowie auch bei jeder Gewerkschaft oder Fabrikbetrieb, welcher 30 Arbeiter habe. Der Kirchensänger sollte Lehrer an der festen Schule sein; wo mehrere feste Schulen nicht errichtet werden konnten, sollten die Bezirke der Umgangsschule in Rotten geteilt werden, so daß jedes Kind etwa 8 bis 12 Wochen Schule im Jahre erhalten konnte. Zugleich gebot das Gesetz die Errichtung von Stiftsseminarien für angehende Lehrer bei den festen Schulen, während die Lehrer der Umgangsschulen von den Kirchensängern unterrichtet werden sollten.

Im Jahre 1846 und 1854 that man in der Entwickelung der Volksschule einen weiteren Schritt, indem derjenigen Gemeinde, welche höhere Volksschulen errichten wollte, unter der Bedingung Subvention zugesagt wurde, daß sie ihre niedere Volksschule geordnet hätte, selbst eine Summe gleich der beantragten Subvention beisteuern und den Plan der Schule vom König approbieren lassen würde. Eine solche Schule konnte auch mit der Volksschule, als deren höchste Klasse, die von allen Kindern im Kirchspiele besucht werden konnte, in Verbindung gesetzt werden.

Das Gesetz von 1827 befriedigte jedoch auf die Länge nicht. Rektor Bugge in Drontheim erhielt deshalb im Jahre 1836 eine öffentliche Unterstützung, um auf einer Reise nach dem Auslande sowol das niedere wie das höhere Schulwesen zu studieren. Das Ergebnis seiner Reise war ein Vorschlag zu einem neuen Schulgesetze sowol für das Land wie für die Städte. Sein Gutachten wurde 1842 einer Schulkommission zur Beurteilung übergeben und später, nach Einholung des Gutachtens der Geistlichkeit, von einer zweiten, kleineren Kommission erörtert. Das Ergebnis war das Gesetz für das Volksschulwesen der Städte, welches vom Storthing 1848 angenommen wurde, während das Schulwesen auf dem Lande noch einige Zeit wesentlich unverändert blieb. Im Jahre 1851 wurde es dem Konsulenten des Kirchendepartements in Schulangelegenheiten, Hartwig Nissen, übertragen, mit Hilfe eines dazu vom Storthing gewährten Stipendiums den Zustand des Volksschulwesens in Schottland und in den Vereinigten Staaten von Nordamerika zu untersuchen. Sein reichhaltiger Bericht nebst seinem Vorschlage zur Besserung der Volksschule bildet die Grundlage zum neuen Gesetze vom Volksschulwesen auf dem Lande vom 16. Mai 1860. Dieses Gesetz bildet noch in allem Wesentlichen die Grundlage für die Ordnung des gegenwärtigen Schulwesens auf dem Lande. Spätere Ergänzungsgesetze sind die Gesetze vom 22. Mai 1869, 12. Juni 1869, 31. Mai 1873 und 19. Juni 1878.

Laut des Schulgesetzes von 1860 mit den erwähnten Ergänzungsgesetzen sind jetzt über das ganze Land Volksschulen errichtet und unter öffentlicher Aufsicht organisiert worden: der Unterricht wird in ihnen unentgeltlich erteilt. Alle Kinder sind vom vollendeten 8. Jahre bis zur Konfirmation, in der Regel im 14—15. Jahre des Alters, schulpflichtig. Entlassung aus der Schule kann jedoch früher stattfinden, wenn das Kind sein 13. Jahr zurückgelegt hat und die nötigen Kenntnisse und Entwickelung besitzt.

Neben diesen Freischulen finden sich außerdem auch Zahlungsschulen, teils vom Staate, teils von Gemeinden, teils von Privatleuten errichtet. Zur Errichtung einer Privatschule ist eine Bewilligung oder ein Examen nicht erforderlich; für den Fall aber, daß gefunden wird, daß der Unterricht in diesen Schulen dem für die öffentlichen Volksschulen festgestellten Maße nicht entspricht, was die öffentliche Schulverwaltung durch Einberufen der Kinder zur Examination untersuchen kann, kann es den Eltern auferlegt werden, die Kinder nach diesen letzteren Schulen zu senden. Wird dies nicht gethan, oder unterläßt man, die Kinder, die im schulpflichtigen Alter sind, in die Schule zu schicken, oder in anderer Weise dafür Sorge zu tragen, daß jedes Kind den vom Gesetze vorgeschriebenen Unterricht erhält, so wird man zu einer Geldstrafe von 0,80 bis 20,00 Kronen verurteilt, wenn Warnung und Ermahnung nichts gefruchtet hat. Wenn die Eltern entweder so arm oder gleichgültig und lasterhaft sind, daß das Kind vernachlässigt wird und verdirbt, kann auch das Kind den Eltern genommen und bei rechtschaffenen Leuten, die es zur Schule halten, angebracht werden. Fabrikbesitzer und andere, die Kinder zur Arbeit verwenden, dürfen dieselben nicht so beschäftigen, daß sie dadurch vom Erlangen des nötigen Unterrichtes abgehalten werden.

Der Endzweck des Volksschulwesens ist der, die häusliche Erziehung darin zu unterstützen, der Jugend eine wahre christliche Aufklärung beizubringen und ihr die Kenntnisse und Fähigkeiten, die jedes Mitglied der Gesellschaft besitzen muß, zu verschaffen, dann auch daneben in dem Maße, wie die Verhältnisse es gestatten, sie weiter vorwärts zu

bringen. Die Volksschule hat zwei Abteilungen, die niedere und die höhere Volksschule. Die niedere Volksschule ist eine Kreisschule, in welcher die zum betreffenden Kreise gehörigen Kinder teils den vom Gesetze vorgeschriebenen, teils einen freiwilligen Unterricht erhalten; die höhere Volksschule ist eine für mehrere Schulkreise, für eine ganze Schulgemeinde oder für mehrere Schulgemeinden gemeinsame Schule, in welcher die Kinder der zu derselben gehörigen Schulkreise eine weitere Ausbildung erlangen können.

Die Unterrichtsgegenstände sind: Lesen, Christentumskenntnis, etwas Naturkenntnis, Geschichte und Geographie, Gesang, Schreiben und Schriftlesen, Rechnen, dann auch, wenn die Umstände es erlauben, Gymnastik und militäre Übungen. In der höheren Volksschule mit 1 oder 2 Klassen wird ein vollständigerer Unterricht in den gewöhnlichen Lehrfächern der Kreisschule mitgeteilt, außerdem auch in Geographie, Weltgeschichte, Naturgeschichte, Zeichnen und Vermessungslehre und im eintreffenden Falle Chemie, Physik und eine fremde Sprache (deutsch oder englisch). Kinder werden von ihrem 12. Jahre aufgenommen.

Jeder Vorstandsbezirk soll in der Regel eine Schulgemeinde mit gemeinsamer Schulkasse bilden. Doch kann jeder Vorstandsbezirk, wenn der König es bewilligt, in mehrere Schulgemeinden geteilt werden. Die Schulgemeinden werden ferner in Bezirke oder Schulkreise, jeder mit seinem Lehrer, geteilt, diese widerum, erforderlichen Falls, in kleinere Kreise.

Insofern die Wohnstätten so nahe zusammenliegen, daß eine Anzahl von wenigstens 30 schulpflichtigen Kindern jeden Tag dieselbe Schule besuchen kann, soll für diese ein eigens dazu gebautes oder gemietetes Lokal beschafft werden (eine „feste") Schule. Wo die Zahl der schulpflichtigen Kinder in einem Kreise so groß wird, daß sie nicht zweckmäßig von demselben Lehrer zu derselben Zeit unterrichtet werden können, sollen entweder die Kinder in Abteilungen, die die Schule zu verschiedenen Zeiten (in der Regel jede an ihrem Tage) besuchen, geteilt, oder Hilfslehrer angestellt werden. Wo der größere Schulkreis in zwei oder mehrere kleinere Kreise geteilt ist, hält derselbe Lehrer Schule in den verschiedenen Kreisen zu verschiedenen Zeiten des Jahres. Wo die Wohnstätten des Kreises so zerstreut liegen, daß selbst diese Ordnung aus Rücksicht auf den weiten und beschwerlichen Schulweg schwierig fällt, kann die Schule als „Umgangsschule" gehalten werden, wobei es den Höfen obliegt, ein passendes Lokal und Beköstigung und Obdach für den Lehrer während der festgestellten Schulzeit, darin die in ihr eintreffenden Feiertage mitgerechnet, zu beschaffen. Jede Gewerkschaft, Geschäftsbetrieb oder Fabrik, wobei 30 Arbeiter oder darüber hinaus beschäftigt sind, soll eine eigene Schule errichten. Dasselbe gilt auch jeder Sammlung von kleineren Geschäftsbetrieben, die einander nahe liegen, und die zusammen die erwähnte Zahl von Arbeitern hat.

In den Kreisschulen ist die vom Gesetze vorgeschriebene jährliche Unterrichtszeit 12 Wochen, oder, insofern sie in Abteilungen geteilt ist, 9 Wochen für jede Abteilung, jede Woche zu 33 Stunden, indem der Sonnabendnachmittag immer frei zu halten ist. — Die Unterrichtszeit, welche über die gesetzmäßig vorgeschriebene hinaus von der Schulkommission mit Genehmigung des Gemeindevorstandes einer Kreisschule beigemessen wird, soll nach näherer Anordnung der Schulkommission dazu verwendet werden, denjenigen Kindern des Kreises, deren Angehörige solches wünschen, einen fortgesetzten Unterricht in den Fächern der Kreisschule mitzuteilen, wozu nach Umständen ein oder mehrere der für die höhere Volksschule bestimmten Fächer gefügt werden können.

In den Schulen, die zu errichten jede Gewerkschaft oder ähnliche Anlagen verpflichtet sind, wird außer dem Minimum der Kreisschule gefordert, daß wenigstens 16 Wochen jährlich ein Unterricht, der dem freiwilligen Unterrichte der Kreisschule entspricht, dargeboten wird.

Wenn die Schulkommission es zweckdienlich findet, kann sie mit Genehmigung des Gemeindevorstandes Kleinkinderschulen, die von Lehrerinnen geleitet werden, errichten.

In derselben Weise können auch Handarbeitsschulen für Mädchen und allgemeine Arbeitsschulen errichtet werden.

Der Unterricht in den Volksschulen wird in der Regel den Knaben und Mädchen gemeinschaftlich erteilt. Nur in den am dichtesten bewohnten Landbezirken werden mitunter die Kinder nach dem Geschlechte in Knabenklassen und Mädchenklassen geschieden. Der tägliche Unterricht wird teils gesammelt, teils in einer Vormittags- und in einer Nachmittagsschule erteilt. In beiden Fällen giebt es Freiminuten. Die Schule hebt an und schließt jeden Tag mit Gebet und Psalmgesang oder eines von beiden.

Ist die Kreisschule in aufsteigende Klassen geteilt, so können mehrere Lehrer oder Lehrerinnen, je nach der Zahl der Klassen angestellt werden. Insofern die Schulkommission nicht anderweitige Bestimmungen trifft, liegt es den betreffenden Versorgern ob, den Kindern die nötigen Lese- und Lehrbücher nebst Schreib- und Rechenmaterialien zu verschaffen. Im übrigen werden die Schulen auf Rechnung der Schulkasse mit den erforderlichen Geräten und Lehrmitteln versehen.

Als Lehrbücher in der Christentumskunde dürfen nur die vom König autorisierten verwendet werden. In betreff der Art der Lehrbücher in anderen Fächern sowie der Lesebücher und anderer Lehrmittel hat die Stiftsverwaltung die Aufsicht zu führen. Der Unterricht ist, soweit möglich, in der eigenen Mundart der Kinder mitzuteilen; diese sollen erst nach und nach im Verstehen und Schreiben der gewöhnlichen Büchersprache eingeübt werden.

Im Beisein des Pfarrers und eines oder mehrerer der übrigen Mitglieder der Schulkommission wird alljährlich, soweit möglich, gegen den Schluß der Unterrichtszeit, öffentliches Examen in den Kreisschulen gehalten. Alle Schulpflichtige über 9 Jahre, auch die, welche einen Privatunterricht, der demjenigen der Volksschule entspricht, genießen, sind verpflichtet, bei diesen Examinas sich einzustellen. Bei Bischofs- oder Probstvisitationen in der Kirche und bei Katechisationen sind alle Kinder über 12 Jahre bis 2 Jahre nach ihrer Konfirmation verpflichtet, sich zur Überhörung einzufinden. Im Unterlassungsfalle kann den Eltern oder Vorgesetzten eine Geldstrafe bis zu 4 Kronen auferlegt werden.

Jede Schulgemeinde hat ihre besondere Schulkasse; die Einkünfte dieser sind Zinsen von Kapitalien, freiwillige Gaben, Lichtgeld (d. h. das Geld, das vor der Verordnung von 1739 zu Altarlichtern verwendet wurde), Strafgelder, Beiträge aus der Amtsschulkasse und aus den öffentlichen Mitteln und endlich die auf die Gemeinde gleichmäßig verteilte Schulsteuer. Aus diesen Beträgen werden die mit der Besoldung und Beköstigung der Lehrer, der Aufführung und Erhaltung oder Mieten der Schulräume, dem Einkaufe von Schulmaterial u. s. w. verbundenen Ausgaben bestritten.

Gelegentlich kann es auch dem einzelnen Kreise auferlegt werden, Schullokalitäten anzulegen oder zu mieten; dieser hat ebenfalls für die Heizung, Beleuchtung und Reinigung des Lokales zu sorgen, wofern nicht die Gemeindeverwaltung anderweitige Bestimmung getroffen hat. Insofern der Lehrer seine Alimente in natura nimmt, werden diese selbstverständlich vom Kreise entrichtet.

Wer Anstellung als Lehrer an der Volksschule wünscht, muß als Regel einen Kursus auf einem der Stiftsseminarien oder auf einer Lehrerschule durchgemacht haben. Die Schulkommission hat betreffend die Besetzung eines Lehreramtes das Recht der Präsentation: die Anstellung aber ist Sache der Stiftsdirektion. Hilfslehrer und Lehrer oder Lehrerinnen an den Kleinkinderschulen werden hingegen von der Schulkommission angestellt. Die Lehrer, welche von der Schulkommission angestellt sind, können verabschiedet werden; die anderen Lehrer, die nicht mit Kündigung angestellt sind, nur dann, wenn sie Mangel an Fleiß und Geschicklichkeit gezeigt haben, oder sich eines ungebürlichen Verhaltens schuldig gemacht haben, und wenn Schulkommission und Stiftsdirektion darin einverstanden sind.

Das Minimum der Besoldung der Lehrer wird vom Amtsvorstande festgestellt. Derselbe stellt auch die wöchentliche Vergütung an Geld fest, auf welche die Lehrer und

Lehrerinnen der Volksschule nach dem Gesetze vom 19. Juni 1878 Anspruch haben an Stelle der ihnen früheren Gesetzen gemäß zustehenden Alimenta in natura. Wenn ein Lehrer 5 Jahre gedient hat, erhält er eine Alterszulage ersten Grades, und nach einer Dienstzeit von 10 Jahren eine Alterszulage zweiten Grades, unter der Bedingung, daß er Fleiß und Schicklichkeit zeigt und wenigstens 24 Wochen im Jahre unterrichtet. Die Größe der Alterszulage wird ebenfalls vom Amtsvorstande festgesetzt. Um die Besoldung der Lehrer zu bessern und die Gemeinde auf diesem Gebiete zur Opferwilligkeit zu ermuntern, ist durch das Gesetz vom 19. Juni 1878 zugleich folgende Bestimmung getroffen worden: Die bei den höheren und niederen Volksschulen angestellten Lehrer, Lehrerinnen und Hilfslehrer erhalten aus den Staatsmitteln eine Gehaltszulage von 2 Kronen für jede Unterrichtswoche (zu je 33 Stunden). Ist das festgesetzte Minimum der wöchentlichen Lehrerbesoldung für Lehrer mindestens 8 Kronen, für Lehrerinnen mindestens 5 Kronen, so erhalten sie außerdem aus Staatsmitteln:

1) einen wöchentlichen Betrag von der Größe des Betrages, womit das von der Gemeinde geleistete Wochengehalt über das erwähnte Minimum hinaus erhöhet ist oder wird, bis zu 2 Kronen wöchentlich.

2) Nach 15jähriger Dienstzeit, die Lehrer 3 Kronen und die Lehrerinnen 2 Kronen wöchentlich.

Bei jeder Kirche soll ein Kirchensänger angestellt werden, der als solcher vom Bischofe ernannt wird. Der Kirchensänger soll gemeiniglich zugleich Lehrer sein und genießt dann außer seinem Lehrergehalte auch die mit der Stelle eines Kirchensängers verbundenen Einkünfte. In jeder Gemeinde soll wenigstens einem der Lehrer ein so großes Stück Ackerland zugewiesen werden, daß er darauf 2 Kühe füttern kann, und ein Garten nebst Familienwohnung mit den nötigen Häusern soll angelegt werden. In betreff der Pensionierung der Lehrer und ihrer Witwen sind noch keine festen Regeln getroffen worden; die Sache wird aber in jedem einzelnen Falle vom Storthing entschieden. Die Verwaltung des Schulwesens der Gemeinde liegt der Schulkommission ob, die aus dem Pfarrer als Wortführer, dem Wortführer des Gemeindevorstandes, einem der Lehrer der Gemeinde und so vielen Männern, wie der Gemeindevorstand dazu ernennt, besteht.

Die Schulkommission hat für die Förderung des Woles der Schule im ganzen zu sorgen, die Schulthätigkeit, den Schulbesuch, die Gebäude der Schule u. a. m. zu beaufsichtigen; es können auch in den einzelnen Kreisen besondere Schulaufseher ernannt werden. Die Schulkommission hat jedes Jahr bei dem Vorstande, der das Bewilligungsrecht besitzt, den Vorschlag zum Schulbudget für das nächste Jahr einzureichen.

Ferner soll sie jedes Jahr der Probstei die Erläuterungen zustellen, die zur Abfassung des die Amtsschulkasse betreffenden Budgets erforderlich sind, sowie auch der Stiftsdirektion einen jährlichen Bericht über den Zustand des Schulwesens in der Gemeinde einhändigen.

Die Aufsicht über die Schulen in der Probstei gebürt dem Probste. Die Verwaltung der Schulen innerhalb dem Amte ist Sache der Stiftsdirektion, der zugleich die oberste Verwaltung des Schulwesens des Stiftes obliegt. Der Stiftsdirektion (Stiftsamtmann und Bischof) tritt in Schulangelegenheiten der Schuldirektor hinzu, der im Verein mit dem Bischofe die Oberaufsicht über das Schulwesen des Stiftes hat. Die Schuldirektoren (einer für jedes Stift), die vom König angestellt werden, sollen durch Reisen innerhalb ihres Bezirks und in anderer Weise sich mit dem Zustande der Schule bekannt machen und den Schulkommissionen und Lehrern sowol in betreff der Einrichtung der Schulen, wie in betreff des Unterrichtes und der Schulzucht mit Rat und Anweisung an die Hand gehen. Mit dem Volksschulwesen der Städte innerhalb dem Stifte haben sie dagegen nichts zu schaffen. Es liegt der Stiftsdirektion ob, jedes Jahr den Budgetvorschlag abzufassen, der dem Amtsvorstande vorzulegen ist. Letzterer, der alle Jahre zusammentritt und das Bewilligungsrecht im Schulwesen des Amtes besitzt, besteht unter Leitung des Amtmannes aus den Wortführern der Gemeindevorstände, den Vögten des

Amtes und, in Angelegenheiten des Schulwesens, zugleich aus dem Schuldirektor, dieser jedoch, sowie auch die Vögte ohne Stimme. Jedes Amt hat seine Schulkasse, die aus Zinsen aus Kapitalien, aus Beiträgen aus öffentlichen Mitteln und aus der nach Entschluß des Amtsvorstandes innerhalb der Amtsgemeinde gleichmäßig verteilten Steuer. Im Verhältnisse zu dem Betrage, den der Amtsvorstand durch Steuererhebung für die Amtsschulkasse erhält, bezieht er die Beiträge aus den öffentlichen Mitteln. Aus den Revenuen der Amtsschulkasse werden die Bewilligungen zu Alterszulagen für Lehrer entrichtet, die Beiträge zu höheren Volksschulen und Arbeitsschulen, zu weitergehendem Unterrichte bei den Kreisschulen, zu Abendschulen und Amtsschulen, zum Bau der Schulhäuser, zur Anschaffung von Ackerstücken für die Lehrer und zur Entschädigung der Lehrer, die solche entbehren.

Die Fortschritte, die das Volksschulwesen auf dem Lande seit 1814 und namentlich seit dem Schulgesetze von 1860 gemacht hat, sind in Wahrheit groß und erstaunlich. Dies zeigt sich nicht nur in der verbesserten Einrichtung der Kreisschulen, sondern in dem stets zunehmenden Bedürfnisse durch Errichtung teils höherer Volksschulen, teils Abendschulen oder mitunter Tagesschulen mit Beiträgen aus der Amtsschulkasse den Unterricht weiter vorwärts zu führen. Der Kursus wird abwechselnd in den verschiedenen Kreisen gehalten. Die Zahl der Stunden ist verschieden, gewöhnlich 40 bis 60.

Ferner sind in verschiedenen Ämtern mit öffentlichen Beiträgen mehrere sogenannte Amtsschulen mit einem oder mehreren Lehrern errichtet worden. Diese Amtsschulen, die ambulatorisch sind, werden sowol von erwachsenen Männern wie Frauen besucht in verschiedenen Kursen, die für die ersteren ungefähr 6 Monate dauern, während die Mädchenkurse in der Regel kürzer sind. Der Unterricht umfaßt im allgemeinen die Muttersprache, Geschichte und Geographie, Kirchengeschichte, Rechnen mit Vermessungslehre, etwas Physik und Chemie, Gesang, Zeichnen und Gymnastik. Die Frauen werden zugleich in der Handarbeit unterrichtet. Außer diesen finden sich auch einzelne private Volksschulen sowol für junge Männer wie für Frauen; auch diese genießen in der Regel öffentliche Unterstützung.

Endlich sind Kleinkinderschulen und Arbeitsschulen sowol für Knaben wie für Mädchen in den letzten Jahren in immer größerer Zahl errichtet worden. Den letzteren wird öffentliche Unterstützung bewilligt, wie auch denjenigen, die sich zu Lehrern an den Hausfleißschulen ausbilden wollen, Stipendien gewährt werden.

Die Fortschritte des Volksschulwesens seit 1860 werden am besten aus den nachfolgenden statistischen Erläuterungen hervorgehen.

Die Schulgemeinden des Landes, deren Zahl im Jahre 1880 630 betrug, waren in die folgende Anzahl Schulkreise eingeteilt, in welchen der Unterricht mitgeteilt wurde:

| | a. in festen dem Schulwesen gehörigen Lokalen: | b. in festen Mietslokalen: | c. abwechselnd auf den Höfen: | zusammen: |
|---|---|---|---|---|
| 1876 | 2174 | 2541 | 1691 | 6406 |
| 1877 | 2285 | 2561 | 1567 | 6413 |
| 1878 | 2398 | 2531 | 1479 | 6408 |
| 1879 | 2475 | 2538 | 1363 | 6376 |
| 1880 | 2560 | 2550 | 1240 | 6350 |

Die Zahl der Kreise ist mithin in diesen 5 Jahren um 56 vermindert worden, indem die Umgangsschulen um 451 vermindert worden, während die festen Schulen um 395 vermehrt sind. Die Zahl der neuen, auf Rechnung der Gemeinden errichteten Schulhäuser ist mit 386 vermehrt worden.

Die Zahl der Kreise, deren Kinder in getrennt sich einfindende Abteilungen geteilt waren, betrug im Jahre 1875 2527 mit 5800 Abteilungen, wonach die Zahl der Schulrotten oder Klassen 9670 betrug. Im Jahre 1880 war die Zahl der geteilten Schulkreise

2840, die Zahl der Abteilungen 6698 und die Zahl der Rotten oder Klassen mithin 10208, oder, wenn man die für einsam gelegenen Wohnstätten angeordneten Schulen mitzählt, 10479.

Während die Zahl der Handarbeitsschulen für Mädchen in den fünf Jahren 1870—75 von 147 auf 123 abnahm, ist sie seitdem in raschem Steigen gewesen, indem im Jahre 1880 170 solche Schulen in Thätigkeit waren. Die Zahl der Arbeitsschulen für Knaben ist dagegen ungefähr unverändert geblieben (18 im Jahre 1880 gegen 19 im Jahre 1875).

Die Zahl der Kleinkinderschulen ist von 1875 bis 1880 von 28 auf 126 gestiegen.

Die Zahl der schulpflichtigen Kinder erreichte im Jahre 1876 ihr Maximum mit 218886; 1880 war die Zahl auf 211709 gesunken, mithin in 5 Jahren eine Verminderung um 7177 Kinder. Diese Abnahme in der Zahl der schulpflichtigen Kinder in den Landbezirken hat ihren Grund in mehreren zusammenwirkenden Ursachen. Außer der im Jahre 1877 beschlossenen Erweiterung der Grenzen der Stadt Christiania, wodurch vom 1. Januar 1878 ab ungefähr 3600 schulpflichtige Kinder vom Landbezirke zur Stadt übergiengen, muß als ein wesentlicher Faktor der immerfort stattfindende Einzug vom Lande zu den Städten erwähnt werden. Während nämlich die 1875 in den Landbezirken des Reiches vorhandene Volksmenge 1480480 und in den Städten 326420 betrug, ist sie 1880 auf 1509000 bezw. 404000 berechnet, mithin ein Steigen in den Städten von 20,7 Proz. gegen 1,9 Proz. auf dem Lande. Gleichzeitig damit, daß die Zahl der schulpflichtigen Kinder mithin in den Landbezirken mit 7177 abnahm, wuchs sie in den Städten mit ungefähr derselben Zahl oder von 53951 auf 60863, das ist mit 6912 Kindern.

Von den schulpflichtigen Kindern in den Landbezirken, wovon 108337 Knaben und 103372 Mädchen waren, blieben 2766 gänzlich von der Schule weg, während 4017 außerhalb der Kreisschule unterrichtet wurden. Die Zahl der ersteren ist beständig in Abnahme gewesen, während die Zahl der letzteren fortwährend gewachsen ist. Die Zahl der Kinder, die keinen Unterricht erhielten, war zum Beispiel von sämtlichen schulpflichtigen Kindern 1837—40 5 Proz., 1853 4,8 Proz., 1861 3,3 Proz., 1865 2,5 Proz., 1870 2,4 Proz., 1875 1,9 Proz. und 1880 1,3 Proz. 1861 erhielten Unterricht außerhalb der Kreisschulen 0,8 Proz., 1865 1,2 Proz., 1870 1,3 Proz., 1875 1,7 Proz., 1880 1,8 Proz. Der Rest der schulpflichtigen Kinder wurde in Volksschulen unterrichtet, davon in festen Schulen 185258 und in Wechselschulen 19668 gegen 178305 bezw. 31156 im Jahre 1875.

1837—40 wurden nur 8,7 Proz. von sämtlichen, die Schule besuchenden Kindern in festen Schulen unterrichtet, während 91,3 Proz. auf die Umgangsschulen verwiesen waren, und noch 1853 besuchten nur 16,9 Proz. feste Schulen und 83,1 Proz. Umgangsschulen; aber schon im Jahre 1861 war das Verhältnis ein solches, daß in den festen Schulen beinahe ebensoviel Kinder wie in den Umgangsschulen unterrichtet wurden. Später hat die Zahl der Kinder in Umgangsschulen sehr stark abgenommen, so daß diese Schulen 1875 von ungefähr 16 Proz. und 1880 nur von ungefähr 10 Proz. der sämtlichen Schulkinder besucht wurden.

Da die Zahl der Schulkreise, wie oben erwähnt, 1880 6350 betrug und die der schulpflichtigen Kinder 211709, so kommen auf jeden Kreis durchschnittlich 33 Kinder, oder wenn nur die die Schule besuchenden Kinder, deren Zahl 204926 war, gezählt werden, 32 (im Jahre 1875 33). In den festen Schulen wurden durchschnittlich 36, in den Umgangsschulen 16 in jedem Kreise unterrichtet (im Jahre 1875 34 bezw. 17). Wird auf die getrennt sich einfindenden Abteilungen Rücksicht genommen, so beträgt die Kinderzahl durchschnittlich für jede Rotte oder Klasse 20 (22 im Jahre 1875). Da indessen mit wenigen Ausnahmen nur die festen Schulen in Abteilungen geteilt sind, können alle diese für feste Schulen gerechnet werden, und die Zahl der Kinder in jeder Klasse

der festen Schulen beträgt dann 21 (23 im Jahre 1875). Die Zahl der Kinder, für welche eine kürzere Schulzeit als die gesetzmäßig vorgeschriebenen 12 oder 9 Wochen festgesetzt war, betrug 1880 28 330, davon im Stifte Tromsö 18 960 (1875 war die Zahl 31 160). Die Zahl der Kinder, die an dem freiwilligen Unterrichte der Kreisschule teilnahmen, ist fortwährend gewachsen und betrug 64 806 im Jahre 1880, gegen 60 496 im Jahre 1875 und 54 723 im Jahre 1871. Im Verhältnis zu den die Schule besuchenden Kindern betrug die Zahl der Kinder, die die freiwillige Schule besuchten, im ganzen Reiche 31 Proz.

Die Zahl der gesetzmäßigen Schultage, an welchen alle Schulkinder insgesamt die Schule besucht haben sollten, betrug 11 649 675, oder im Durchschnitte 57 Tage (im Jahre 1875 58) für jedes Kind. Hiervon wurden verabsäumt 1 600 741, oder 13,7 Proz. = an die 8 Tage für jedes Kind, gegen 17,2 Proz. im Jahre 1875 = 10 Tage für jedes Kind.

Die kleinste Anzahl Schultage hat das Stift Tromsö, dessen Naturverhältnisse einen geregelten Schulgang besonders erschweren. Ungefähr $^3/_4$ der Schulkinder haben in diesem Stifte eine kürzere Schulzeit als die vom Gesetze vorgeschriebene, während die Zahl der Kinder, die freiwillige Schule besuchten, nur 1 Proz. betrug. Die Zahl der Kinder in den Volksschulen, die einen längeren Schulweg hatten als $2^1/_2$ km, war 1880 13 394.

Die Zahl der Lehrer und Lehrerinnen betrug im Jahre 1880 3390 bezw. 140. Von den Lehrern hatten 3087 das gesetzliche Lehrerexamen bestanden, während 303 unexaminiert waren; von den Lehrerinnen waren 104 examiniert und 36 unexaminiert. 1840 war die Zahl der Lehrer 2112, wovon nur 49 das Examen hatten, 1865 war die Zahl der Lehrer 3087, wovon 1921 das Examen hatten, 1875 war die Zahl auf 3272 gestiegen, wovon 2786 das Examen hatten, während 486 unexaminiert waren, gleichzeitig war die Zahl der Lehrerinnen 62, wovon 8 examinierte. Die Zahl der Lehrer, die 1837 1 auf je 81 Kinder, und noch 1853 nur 1 auf je 74 Kinder betrug, war 1861 1 Lehrer auf je 68, 1874 1 auf je 64 und 1880 1 auf je 58 Kinder.

Die Gesamtzahl der Schulwochen für die Lehrer und Lehrerinnen betrug 1880 112 628, wovon 14 186 freiwillige, oder 14,4 Proz. der Gesamtzahl der Schulwochen für das ganze Reich. Die durchschnittliche Lesezeit für jeden Lehrer und jede Lehrerin betrug mithin gegen 32 Wochen im Jahre.

Von den Lehrern erhoben im Jahre 1880 594 die Alterszulage ersten Grades (nach 5jährigem Dienste), 1944 die des zweiten Grades (nach 10jährigem Dienste). Mithin erhoben $^3/_4$ der sämtlichen Lehrer die Alterszulage. 1658 oder ungefähr $^2/_3$ der sämtlichen Lehrer waren Familienwohnungen angewiesen. Von diesen hatten 589 daneben Ackerstücke der vom Gesetze vorgeschriebenen Größe, 429 hatten kleinere Ackerstücke, während 640 Lehrer Familienwohnung ohne Ackerland hatten. 836 Lehrer waren zugleich Kirchensänger mit einer durchschnittlichen Jahreseinnahme als solche von je 200 Kr.

Die Gesamteinnahmen der Lehrer und Lehrerinnen aus den Gemeinden, die Kirchensängereinnahmen abgerechnet, aber den Wert der Leistungen in natura mit eingerechnet, betrugen 1880 2 098 783 Kr., oder durchschnittlich 595 Kr. Rechnet man, daß eine Lehrerin — teils wegen kürzerer jährlicher Unterrichtszeit, teils wegen kleinerer Wochenbesoldung — in Vergleichung mit einem Lehrer nur die halbe Einnahme hat, so betrug die Durchschnittsbesoldung eines Lehrers im Jahre 1880 608 Kr. Die Lehrer, die zugleich Kirchensänger sind, hatten mithin 1880 eine Durchschnittseinnahme von 808 Kr. 1837—40 waren die Gesamteinnahmen der Lehrer, darin ihre Alimenta und ihre Einnahme als Kirchensänger mit eingerechnet, durchschnittlich nur 186 Kr., 1853 282 Kr., 1861 311 Kr. und 1875 744 Kr. Die Vermehrung, die in dieser Weise in den Einnahmen der Lehrer stattgefunden hat, hat ihren wesentlichen Grund teils in dem gemäß dem Gesetze vom 19. Juni 1878 stattgehabten Übergang von Alimenta in natura zur Geldentschädigung und der damit folgenden freigebigeren Abschätzung der Vergütung, teils in der Erhöhung der Minimalbesoldung in allen Ämtern auf 8 Kr. Außer der Besoldung von seiten der Gemeinde (dem Amte, der Harde und dem Kreise) beziehen die Lehrer und Lehrerinnen der Volksschule

auch noch wie oben erwähnt eine Gehaltszulage vom Staate. Diese, die 1875 zum erstenmal gewährt wurde, betrug im Jahre 1876 durchschnittlich für jeden Lehrer 59 Kr.; später ist dieselbe aber immerfort gestiegen und betrug im Jahre 1880 für jeden Lehrer durchschnittlich 114 Kr. Ein Lehrer, welcher sämtliche drei durch das Gesetz vom 19. Juni 1878 festgesetzten Zulagen erhebt, kann mithin vom Staate eine Besoldung von 7 Kr. für jede Unterrichtswoche erreichen. Der vom Staate zur Besserung der Besoldung der Lehrer gewährte Zuschuß, der 1876 198228 Kr. betrug, wurde 1880 mit 395 606 Kr. und 1885 mit 453 000 Kr. ausgezahlt.

Wie oben erwähnt wurde, beträgt die durchschnittliche Lesezeit für jeden Lehrer ungefähr 32 Wochen, weshalb die durchschnittliche Besoldung nebst dem Staatszuschusse jährlich 722 Kr., für Kirchensänger 922 Kr. ausmacht. (Siehe die Tabelle auf folgender Seite).

Außer den gewöhnlichen Volksschulen auf dem Lande giebt es auch noch wie oben erwähnt eine Anzahl sogenannter höherer Volksschulen. Im Jahre 1880 betrug die Zahl dieser Schulen 22 mit 553 Schülern, davon 390 Knaben und 163 Mädchen. Der Unterricht wurde von 29 Lehrern und 4 Lehrerinnen mit zusammen 968 oder ungefähr 29 Wochen für jeden Lehrer und jede Lehrerin besorgt. Die Gesamteinnahme der Lehrer und Lehrerinnen, die Kirchensängereinkünfte mit eingerechnet, betrug 23 292 Kr., oder (wenn 2 Lehrerinnen gleich 1 Lehrer gerechnet werden) im Durchschnitte jährlich für jeden Lehrer 750 Kr. Die Gesamtausgaben betrugen 20316 Kr., wovon 7454 Kr. durch Schulgelder und 2933 Kr. durch Beiträge aus öffentlichen Mitteln gedeckt wurden. Schon im Jahre 1866 fanden sich 20 solche Schulen, 1875 war die Zahl 21, so daß das Steigen mithin nicht groß gewesen ist.

Als Fortsetzungsschulen für die aus der Volksschule ausgeschriebene Jugend in den Landbezirken sind ferner wie früher erwähnt Amtsschulen und Privatschulen mit ähnlichem Zwecke (Volkshochschulen) mit Staatsunterstützung errichtet worden. Aus der Bewilligung wird das Dreifache des vom Amtsvorstande aus der Amtskasse gewährten Betrages entrichtet. Die Staatsunterstützung ist dadurch bedingt, daß die Ordnung und der Plan der Schule und des Unterrichtes, nachdem dieselbe vom Amtsvorstande gebilligt worden, vom König oder demjenigen, welchen er dazu bevollmächtigt, approbiert werden, und daß die Schule von einer Amtsschulkommission verwaltet wird, die aus dem Schuldirektor und so vielen vom Amtsvorstande innerhalb oder außerhalb seiner Mitte erwählten Mitgliedern, wie letztere selbst bestimmt, besteht, welche Kommission zugleich die Lehrer der Schule anzustellen hat.

Von solchen Schulen fanden sich 1875 im ganzen Reiche 19, welche aus öffentlichen Mitteln Zuschuß erhielten. Schon im Jahre 1876 war die Zahl auf 35 Schulen außer 6 privaten ohne Staatszuschuß gestiegen. Die Zahl der Lehrer bei diesen 35 Schulen war 61, die der Schüler 1163. Außerdem wurden bei denselben Schulen 11 Mädchenkurse mit 268 Schülerinnen abgehalten. Im Jahre 1880 war die Zahl der Schulen 42 mit 81 Lehrern und 1230 Schülern, außer 4 Privatschulen ohne Staatszuschuß mit im ganzen 117 Schülern. Gleichzeitig war die Zahl der Mädchenkurse 32 mit 627 Schülerinnen. Die durchschnittliche Zahl der Schüler in jeder Schule war ungefähr 30 und in den Mädchenkursen ungefähr 20. Die Ausgaben bei diesen Schulen und Kursen betrugen bis ungefähr 148 500 Kr., wovon aus öffentlichen Mitteln ungefähr 109 000 Kr. Bei jedem der Mädchenkurse waren außer den erwähnten Lehrern 1 bis 2 Lehrerinnen angestellt. Außer diesen Schulen waren im Jahre 1881 4 praktische Mädchenschulen, 3 im Stifte Bergen und 1 im Stifte Tromsö, in Thätigkeit. Die Ausgaben zu diesen Schulen, die insgesamt von 62 Schülerinnen besucht wurden, betrugen 18 075 Kr., wovon aus öffentlichen Mitteln ungefähr 13 500 Kr. 1884—85 war die Zahl der Amtsschulen und der mit diesen gleichstehenden Schulen 53 mit 115 Lehrern und 49 Lehrerinnen. Die Schülerzahl dieser Schulen war gleichzeitig 1274 Knaben und 831 Mädchen. 1885—86 ist die Zahl der Schulen 56.

## Tabellarische Übersicht über die Entwickelung des Volksschulwesens auf dem Lande.

| Jahr. | Zahl der Schulkreise | | | Zahl | | Zahl der schulpflichtigen Kinder | | | | | Davon | | Die Ausgaben der engeren Schulgemeinden*). | Ausgabe für jedes Kind in der Volksschule. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | in festen Lokalen. | an wechselnden Orten. | zusammen. | der Lehrer. | der Lehrerinnen. | in festen Schulen. | in Umgangsschulen. | in anderen Schulen. | ohne Unterricht. | zusammen. | Knaben. | Mädchen. | | |
| | | | | | | | | | | | | | Kronen | Kronen |
| 1837 | 200 | 6771 | 6971 | 2043 | ? | 14 134 | 153 393 | 1624 | 8206 | 177 357 | | | | |
| 1840 | 222 | 6911 | 7133 | 2112 | ? | 13 154 | 152 659 | 1397 | 9222 | 179 432 | | | | |
| 1853 | 419 | 6996 | 7415 | 2420 | ? | 30 124 | 149 309 | 1799 | 9162 | 190 401 | | | | |
| 1861 | 2569 | 3620 | 6189 | 2805 | ? | 93 172 | 98 905 | 1564 | 6632 | 200 273 | | | | |
| 1862 | 3270 | 3040 | 6310 | 2966 | ? | 126 683 | 60 815 | 1716 | 6052 | 201 266 | | | | |
| 1863 | 3560 | 2757 | 6317 | 3015 | ? | 138 156 | 58 633 | 1953 | 5397 | 204 139 | | | | |
| 1864 | 3708 | 2662 | 6370 | 3033 | ? | 144 547 | 53 920 | 1986 | 5450 | 205 903 | | | | |
| 1865 | 3848 | 2498 | 6346 | 3087 | ? | 153 050 | 49 356 | 2535 | 5331 | 210 273 | | | | |
| 1866 | 3999 | 2345 | 6344 | 3118 | ? | 158 484 | 48 517 | 2621 | 5514 | 212 136 | | | | |
| 1867 | 4095 | 2241 | 6336 | 3148 | ? | 161 423 | 42 033 | 2901 | 5950 | 212 307 | | | | |
| 1868 | 4170 | 2055 | 6225 | 3164 | ? | 165 783 | 38 981 | 2889 | 5778 | 213 433 | | | | |
| 1869 | 4234 | 2111 | 6345 | 3178 | ? | 165 601 | 38 266 | 2659 | 5396 | 211 922 | | | | |
| 1870 | 4203 | 2135 | 6338 | 3199 | ? | 165 591 | 38 209 | 2814 | 5048 | 211 662 | | | | |
| 1871 | 4219 | 2131 | 6350 | 3211 | ? | 166 960 | 37 749 | 2978 | 4716 | 212 103 | | | | |
| 1872 | 4277 | 2094 | 6371 | 3232 | ? | 169 737 | 36 577 | 3235 | 4119 | 213 968 | | | | |
| 1873 | 4353 | 2031 | 6384 | 3239 | ? | 172 061 | 35 463 | 3128 | 4245 | 214 897 | | | 1 512 608 | 7 |
| 1874 | 4470 | 1911 | 6381 | 3265 | ? | 175 037 | 32 785 | 3345 | 4001 | 215 168 | | | 1 714 514 | 8 |
| 1875 | 4591 | 1806 | 6397 | 3272 | 54 | 178 303 | 31 156 | 3502 | 4056 | 217 319 | 111 049 | 106 270 | 2 021 888 | 10 |
| 1876 | 4715 | 1691 | 6406 | 3313 | 85 | 181 775 | 29 206 | 4032 | 3873 | 218 886 | 112 236 | 106 650 | 2 120 848 | 10 |
| 1877 | 4846 | 1567 | 6413 | 3316 | 104 | 183 841 | 26 202 | 3970 | 3353 | 217 866 | 111 476 | 106 390 | 2 295 075 | 11 |
| 1878 | 4929 | 1479 | 6408 | 3374 | 108 | 183 374 | 24 548 | 3525 | 2758 | 214 205 | 109 648 | 104 557 | 2 306 339 | 11 |
| 1879 | 5013 | 1363 | 6376 | 3386 | 136 | 184 108 | 23 212 | 3826 | 2671 | 212 817 | 108 739 | 104 087 | 2 217 183 | 11 |
| 1880 | 5110 | 1240 | 6350 | 3390 | 140 | 185 258 | 19 668 | 4017 | 2766 | 211 709 | 108 337 | 103 372 | 2 304 515 | 11 |

*) Darin den veranschlagten Geldwert der Alimenta in natura, die Jahre 1873 und 1874 ausgenommen, mit eingerechnet.

Der Staatszuschuß zu den Volksschulen und Privatschulen mit ähnlichem Zwecke wie die Amtsschulen ist dadurch bedingt, daß alljährlich durch die Stiftsdirektion dem Amtsvorstande ein Bericht über die Thätigkeit der Schule zugestellt, und daß die Schule unter dieselbe Aufsicht wie die Amtsschulen gestellt wird.

Eine andere Art Fortsetzungsschulen sind die ebenfalls früher erwähnten Abendschulen. Auch diese genießen Staatsunterstützung. Aus der Bewilligung wird der dreifache Betrag des aus der betreffenden Amtskasse geleisteten Zuschusses gewährt. Die Staatsunterstützung wird davon bedingt, daß die Ordnung, Verwaltung und Beaufsichtigung der Schulen denselben Autoritäten, denen die Volksschule unterliegt, unterstellt werden. Der erste Kursus in diesen Schulen wurde im Winter 1875—76 abgehalten. Die Zahl der Schulen war 1876—77 2100 mit 30 628 Schülern (24 108 Knaben und 6520 Mädchen). Die Gesamtzahl der Unterrichtsstunden betrug 102 813 und die Ausgaben 91 586 Kr. — 1880—81 war die Zahl der Schulen nur 1480 mit 18 958 Schülern (13 971 Knaben und 4987 Mädchen). Die Zahl der Unterrichtsstunden betrug gleichzeitig 78 157 und die Ausgaben 70 157 Kr. Der Grund zur Abnahme sowol in der Zahl der Schulen wie in der der Schüler ist darin zu suchen, daß die Staatsbewilligung zu diesen Schulen herabgesetzt worden ist. Die durchschnittliche Zahl der Schüler und der Unterrichtsstunden, sowie die Ausgaben für jede Schule war 1876—77 15 Schüler mit 49 Stunden und einer Ausgabe von 44 Kr., 1880—1881 13 Schüler mit 53 Stunden und einer Ausgabe von 48 Kr. Der größte Teil der Unterrichtszeit wird auf die Muttersprache und Rechnen verwendet; die übrigen Fächer sind Geographie, Geschichte und Gesang.

2. Die Volksschule in den Städten. Norwegen hat, wie früher erwähnt, im ganzen 61 Städte, nämlich 39 Kaufstädte und 22 Stapelplätze. Die Verteilung der Städte auf die Stifte und Ämter des Landes, sowie auch ihre Volksmenge wird aus der beifolgenden Tabelle hervorgehen. Die Einwohnerzahl ist nach der Volkszählung 1875 angegeben. Die bei einzelnen Städten in Klammern hinzugefügte Zahl giebt beiläufig die jetzige Volksmenge an.

### I. Stift Christiania.

| Ämter: | Städte: | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Die Stadt Christiania. | Christiania K. | 94 869 | Einw. | (130 000) |
| 2. Amt Akershus. | Dröbak K. | 2 047 | „ | |
| „ | Hvitsten St. | 156 | „ | |
| „ | Hölen St. | 266 | „ | |
| „ | Soon St. | 748 | „ | |
| 3. Amt Smaalenene. | Moß K. | 5 117 | „ | |
| „ | Sarpsborg K. | 3 272 | „ | |
| „ | Fredriksstad K. | 9 616 | „ | (12 000) |
| „ | Fredrikshald K. | 9 792 | „ | (12 000) |
| 4. Amt Jarlsberg und Laurvik. | Svelvik St. | 1 614 | „ | |
| „ | Holmestrand K. | 2 147 | „ | |
| „ | Horten St. | 5 302 | „ | |
| „ | Aasgaardsstrand St. | 488 | „ | |
| „ | Tönsberg K. | 5 066 | „ | |
| „ | Sandefjord K. | 2 307 | „ | |
| „ | Laurvik K. | 7 737 | „ | (10 000) |
| 5. Amt Buskerud. | Drammen K. | 18 643 | „ | |
| „ | Holmsbo St. | 433 | „ | |
| „ | Hönefos K. | 1 149 | „ | |
| „ | Kongsberg K. | 4 357 | „ | |

## II. Stift Hamar.

| Ämter: | Städte: | | | |
|---|---|---|---|---|
| 6. Amt Hedemarken. | Hamar K. | 2335 | Einw. | (3900) |
| „ | Kongsvinger K. | 1152 | „ | |
| 7. Amt Christian. | Lillehammer K. | 1551 | „ | |
| „ | Gjövik K. | 1051 | „ | |

## III. Stift Christianssand.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 8. Amt Bratsberg. | Skien K. | 5362 | „ | |
| „ | Porsgrund K. | 3453 | „ | |
| „ | Brevik K. | 2252 | „ | |
| „ | Stathelle St. | 427 | „ | |
| „ | Langesund St. | 1084 | „ | |
| „ | Kragerö K. | 4669 | „ | |
| 9. Amt Nedenes. | Oster-Risör K. | 2390 | „ | |
| „ | Tvedestrand St. | 1364 | „ | |
| „ | Arendal K. | 4132 | „ | |
| „ | Grimstad K. | 2552 | „ | |
| „ | Lillesand St. | 1325 | „ | |
| 10. Amt Lister und Mandal. | Cristianssand K. | 11766 | „ | (14000) |
| „ | Mandal St. | 3885 | „ | |
| „ | Farsund St. | 1419 | „ | |
| „ | Flekkefjord K. | 1651 | „ | |
| 11. Amt Stavanger. | Stavanger K. | 20275 | „ | (24000) |
| „ | Sandnes St. | 1468 | „ | |
| „ | Ekersund St. | 2480 | „ | |
| „ | Sogndal St. | 490 | „ | |
| „ | Kopervik St. | 817 | „ | |
| „ | Skudesneshavn St. | 1224 | „ | |
| „ | Haugesund K. | 4102 | „ | |

## IV. Stift Bergen.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 12. Amt Süd-Bergenhus. | (Keine Städte) | | | |
| 13. Stadt Bergen. | Bergen K. | 38573 | „ | (45000) |
| 14. Amt Nord-Bergenhus. | Florö St. | 503 | „ | |
| 15. Amt Romsdal (Vogterei Söndmöre). | Aalesund K. | 5603 | „ | (7000) |

## V. Stift Drontheim.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 15. Amt Romsdal (Vogtereien Romsdal und Nordmöre). | Molde K. | 1672 | „ | |
| „ | Christianssund K. | 8151 | „ | (10000) |
| 16. Amt Süd-Drontheim. | Drontheim K. | 23152 | „ | |
| 17. Amt Nord-Drontheim. | Levanger K. | 955 | „ | |
| „ | Stenkjær St. | 1427 | „ | |
| „ | Namsos St. | 1637 | „ | |

## VI. Stift Tromsö.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 18. Amt Nordland. | Bodö K. | 1519 | „ | (2000) |
| „ | Mosjöen St. | 774 | „ | (1200) |
| 19. Amt Tromsö. | Tromsö K. | 5409 | „ | |
| 20. Amt Finmarken. | Hammerfest K. | 2101 | „ | |
| „ | Vardö K. | 1322 | „ | |
| „ | Vadsö K. | 1764 | „ | (2200) |

Es ergiebt sich von selbst, daß der Zustand des Volksschulwesens im Anfange dieses Jahrhunderts in den Städten bedeutend besser war als in den Landbezirken. Dort fanden sich doch feste Schulen mit Lehrern, so wie sie nun eben waren. Aber eben der Umstand, daß die Verhältnisse in den Städten etwas besser als auf dem Lande waren, bewirkte andererseits, daß die Städte nicht eher eine feste Ordnung ihres Schulwesens erhielten als durch das Gesetz vom 12. Juli 1848. Dieses Gesetz im Vereine mit dem früher erwähnten Ergänzungsgesetze vom 22. Mai 1869 bildet noch die Grundlage für die Ordnung der Volksschule in den Städten.

In betreff des Zweckes und der Einrichtung der Schulen im allgemeinen gelten dieselben Regeln wie für die Volksschule auf dem Lande. In jeder Kaufstadt soll wenigstens eine Schule vorhanden sein, wie das Gesetz vorschreibt. Dasselbe gilt auch für die Stapelplätze, die eine eigene Städtegemeinde bilden. Das Kind ist vom vollendeten 7. Jahre an bis zur Konfirmation schulpflichtig und soll wenigstens 2 Tage in der Woche die Schule besuchen. Kein Lehrer darf in der Regel mehr als 60 Kinder auf einmal im Unterrichte haben; wo die Zahl größer ist, sollen Unterlehrer oder Lehrerinnen angestellt werden. Der Unterricht wird wie in der Volksschule auf dem Lande unentgeltlich mitgeteilt, und die Kosten werden von der Gemeinde bestritten. Eine besondere Klasse für höheren Unterricht kann mit der Schule verbunden werden, und in dieser können Schulgelder gefordert werden. Die Allein- und Oberlehrer haben außer freier Wohnung 1000 Kr., die Unterlehrer wenigstens 400 Kr.

Die Lehrerstellen in den niederen Klassen der Volksschule oder, wo die Schule in Abteilungen nach dem Geschlechte der Kinder gestellt ist, in sämtlichen Mädchenklassen können auch mit Frauen besetzt werden. Fest angestellte Lehrerinnen haben im allgemeinen dieselben Rechte und Pflichten wie die Lehrer. Die Oberaufsicht mit dem Volksschulwesen in den Städten liegt wie auf dem Lande dem betreffenden Probste und Bischofe ob. Für die Städte giebt es hingegen keine öffentlich angestellte Schuldirektoren, wogegen mehrere der Gemeinden der größeren Städte freiwillig entsprechende Stellen errichtet und einen Schulinspektor, der die Oberverwaltung der sämtlichen Volksschulen der Städte in der Hand hat, angestellt haben. Der Schulinspektor ist nicht Beamter, sondern wird von der Schulkommission ernannt.

Die Allein- und Oberlehrer werden auf Vorschlag der Schulkommission vom Bischofe, die Unterlehrer und Lehrerinnen vom Probste angestellt. Mit Einwilligung der Schulkommission und des Probstes können Allein- und Oberlehrer sowie Unterlehrer und Lehrerinnen vom Bischofe mit dreimonatlicher Kündigung verabschiedet werden.

Das Bedürfnis einer zeitgemäßen und hinlänglicheren Schulordnung für die Städte hat sich mehr und mehr geltend gemacht, je nachdem die Volksmenge und der Wolstand der Städte zugenommen hat. Während die Volksmenge der Städte im Verhältnis zu der des ganzen Reiches 1801 kaum $^1/_9$ betrug, ist sie jetzt auf über $^1/_5$ gestiegen.

Die größeren Städte und dann namentlich Christiania haben denn auch längst ihr Schulwesen in einen sehr guten Stand gesetzt, der die Forderungen des Gesetzes weit übertrifft, durch eine bedeutende Erhöhung der Besoldung der Lehrer, durch Anstellung von Inspektoren, durch Erbauung zeitgemäßer, mit Materialien jeder Art wol ausgestatteter Schullokale u. s. w. In den größeren Städten giebt es in der Regel besondere Abteilungen für Knaben und Mädchen, wie auch eine geordnete Klasseneinteilung überall eingeführt ist. In Christiania hat jede Schule 7 aufsteigende Klassen (außer der Zahlungsklasse), und so oft es nötig erachtet wird, mehrere parallel gehende Klassen; die drei jüngsten dieser haben 4 Stunden täglichen Unterricht, die vier älteren Klassen haben 18 Stunden wöchentlichen Unterricht, auf 3 oder mehrere Tage verteilt. In den meisten anderen größeren Städten ist eine etwas ähnliche Ordnung des Unterrichts eingeführt worden.

Seitdem das Gesetz vom 22. Mai 1869 die Verwendung von Lehrerinnen gestattet hat, werden solche in immer größerer Zahl angestellt. Aber eben die großen Opfer, die

die Städte weit über die Forderungen der Gesetze hinaus gebracht haben, um sich ein zeitgemäßes Schulwesen zu verschaffen, zeigen am deutlichsten, daß das jetzt geltende Schulgesetz für die Städte dem Bedürfnisse der Zeit nicht länger entspricht, und die Regierung ließ deshalb eine königliche Kommission einen Vorschlag zu einem neuen Gesetze, das 1880 dem Storthing vorgelegt wurde, ausarbeiten; die Änderungen, die das Storthing in dem vorgelegten Gesetzentwurfe vornahm, waren indessen so wesentlich, daß er in seiner endlichen Gestalt nicht sanktioniert wurde.

Die Zahl der schulpflichtigen Kinder, die 1837 20 048 betrug und 1876 auf 53 951 gestiegen war, war 1880 60 863 (31 052 Knaben und 29 811 Mädchen). Die starke Zunahme von 1876 bis 1880 hat ihren wesentlichen Grund in den stattgefundenen Erweiterungen der Grenzen verschiedener Städte, hauptsächlich derjenigen Christianias. Von den schulpflichtigen Kindern im Jahre 1880 wurden 69,6 Proz. in den Volksschulen, 4,5 Proz. in Privatschulen mit dem Ziele der Volksschule, 23,9 Proz. in höheren Schulen, 1,0 Proz. in der Heimat unterrichtet, während 1,0 Proz. ohne Unterricht blieb. 1837 stellt sich das Verhältnis prozentweise so: in Volksschulen und anderen damit gleichstehenden Schulen 72,2 Proz., in höheren Schulen 9,5 Proz., während 18,3 Proz. ohne Unterricht blieben. Die Zahl der Volksschulen war 1880 140 gegen 89 im Jahre 1837 und 123 im Jahre 1875. Von den 140 Schulen waren 36 in gemieteten Lokalen. Die Zahl der Schulzimmer war 738 gegen 591 im Jahre 1875. Die Volksschulen der sämtlichen Städte waren 1880 in 1198 Klassen geteilt, wovon 496 Knabenklassen, 470 Mädchenklassen und 332 Klassen für beiderlei Geschlecht. Da die Kinderzahl in sämtlichen Volksschulen 42 377 betrug, war mithin die durchschnittliche Schülerzahl jeder Klasse 35,4. Die jährliche Unterrichtszeit war ungefähr 42 Wochen, und die durchschnittliche Zahl der Schultage für jedes Kind ungefähr 172. In 13 Städten fanden sich Zahlungsklassen oder an die Volksschule gemünzte Klassen für weitergehenden Unterricht in den Fächern der Volksschule. Diese Klassen wurden von zusammen 3059 Kindern, wovon 1498 in Christiania, besucht.

Die sämtlichen Kinder der Volksschule sollten 1880 insgesamt in 7 881 871 Tagen die Schule besucht haben; hiervon wurden 649 161 Tage oder 8,4 Proz. versäumt. Wegen Krankheit wurden 282 212 Tage oder 3,7 Proz., aus anderweitigen triftigen Gründen 171 128 Tage oder 2,2 Proz. und ohne triftigen Grund 195 821 Tage oder 2,5 Proz. Von den Kindern der Freischule wurden 4574 im Zeichnen, 7016 in Gymnastik und 12 298 in weiblicher Handarbeit unterrichtet.

In vollständigen Lehrerstellen (gewöhnlich mit einer wöchentlichen Zahl Unterrichtsstunden von 30 bis 36 für Lehrer und von 27 bis 36 für Lehrerinnen) waren 1880 390 Lehrer und 438 Lehrerinnen angestellt gegen 327 bezw. 258 im Jahre 1875 und 115 Lehrer im Jahre 1837. Die Zahl der Lehrer ist somit von 1875 bis 1880 mit 63 und die der Lehrerinnen mit 180 vermehrt worden. Es ist namentlich in den größeren Städten, daß man zur Verwendung der Lehrerinnen an Stelle der Lehrer in immer größerer Ausdehnung hinübergegangen ist; insbesondere werden Lehrerinnen sowol für Knaben wie für Mädchen in den 3 ersten Schuljahren, wie auch in den höheren Mädchenklassen verwendet. In Christiania gab es z. B. 80 Lehrer und 204 Lehrerinnen. In Bergen 31 bezw. 23, in Drontheim 30 bezw. 36, in Stavanger 17 bezw. 43, in Drammen 17 bezw. 17. Die höchsten Lehrerbesoldungen werden in Christiania entrichtet, wo für Lehrer das höchste Gehalt 3100 Kr., das niedrigste 1300 Kr. und für Lehrerinnen 1000 Kr. bezw. 720 Kr. beträgt. Von den Lehrern waren im Jahre 1880 65 zugleich Kirchensänger oder Organisten mit einem jährlichen Einkommen als solche von 42 476 Kr. In 14 Städten waren eigene Schulinspektoren angestellt, während in mehreren Städten die Inspektorgeschäfte teils den Küstern, teils den Vorstehern der Volksschulen oder der höheren Volksschule übertragen sind.

Die gesamten Ausgaben zum Volksschulwesen der Städte betrug im Jahre 1880 1 054 448 Kr., darin die Ausgaben zum Neubau, zum Kaufe oder zur Miete der

Lokale, Zinsen und Abtrag oder Bestand aus dem vorhergehenden Jahre nicht mit eingerechnet. 1875 betrugen die Gesamtausgaben 772788 Kr., und die Ausgaben sind somit von 1875 bis 1880 mit 281660 Kr. gestiegen. Im Jahre 1837 betrugen die Gesamtausgaben nur 82116 Kr. Von den Ausgaben wurden 4064 Kr. durch Staatszuschuß gedeckt; der Rest der Ausgaben wurde von den Gemeinden bestritten oder kam durch Schulgelder und als Zinsen von Legaten ein. Der Unterricht jedes Kindes kostete im Durchschnitt ungefähr 25 Kr. Laut eines Entschlusses des Storthings vom 23. Juni 1880 werden zur Besserung der Besoldung der an den städtischen Volksschulen angestellten Lehrer und Lehrerinnen Staatszuschüsse nach näher festgestellten Regeln gewährt.

Gemäß einer königlichen Resolution vom 14. November 1885 ist eine Kommission niedergesetzt worden, um die Gesetzgebung in betreff der Volksschulen auf dem Lande und in den Städten, darunter die Bestimmungen betreffend die Ordnung der Seminarien und die Pensionierung der Volksschullehrer mit einbegriffen, einer Revision zu unterwerfen, sowie auch darüber mit Vorschlägen einzukommen. Diese Schulkommission besteht aus 12 Mitgliedern unter dem Vorsitze des Rektor Steen. Von den Mitgliedern der Kommission haben zwei, nämlich Rektor Steen und Schuldirektor Bonnevie, früher an der 1865 zur Erörterung des höheren Schulwesens niedergesetzten Kommission teilgenommen. Die übrigen Mitglieder sind ein Pfarrer, drei Hofbesitzer, ein Lehnsmann, zwei Küster, ein Postexpediteur, ein Vorsteher einer Hochschule und eine Dame, nämlich die Vorsteherin eines Taubstummeninstitutes, Frau Rosing. Das Kirchendepartement kann daneben auf Antrag der Kommission andere sachverständige Leute herbeirufen. Außerdem hat der König die norwegische Regierung beauftragt in Erwägung zu ziehen, wiefern die Kommission zu einem gegebenen Zeitpunkte mit einem innerhalb dem Lehrerstande der Städte gewählten Mitgliede und mit einem in den nördlicheren Teilen des Reiches wohnhaften Mitgliede zu vermehren sei.

(Siehe hierzu Tabelle Seite 766).

3. Die Seminarien und andere Ausbildungsanstalten für die Lehrer und Lehrerinnen der Volksschule. Wie schon früher erwähnt, gebot das Schulgesetz vom Jahre 1827 die Errichtung von Stiftsseminarien für angehende Lehrer an der festen Schule, während die Lehrer der Umgangsschulen von den Kirchensängern unterrichtet werden sollten. Gemäß dieser Bestimmung wurden nach und nach die noch bestehenden 6 Stiftsseminarien als Ausbildungsanstalten für die Lehrer der Volksschule errichtet. Das älteste dieser ist, wie früher erwähnt, das Stiftsseminarium in Tromsö, das schon 1825, mithin 2 Jahre vor dem Gesetze von 1827, im Kirchspiele Trondenes errichtet war und 1848 nach der Stiftsstadt Tromsö verlegt wurde. 1834 wurde ein Stiftsseminar für das Stift Christiania im Kirchspiele Asker, 1838 ein Stiftsseminar für das Stift Bergen im Kirchspiele Stordöen und in demselben Jahre ein Stiftsseminar für das Stift Drontheim im Kirchspiele Klæbo, 1839 ein Stiftsseminar für das Stift Christianssand im Kirchspiele Holt, welches Seminar 1877 nach der Stiftsstadt Christianssand verlegt wurde, und endlich 1867 ein Stiftsseminar in Hamar für das 1862 errichtete Stift Hamar. Im Schulgesetze vom 16. Mai 1860 wurde ferner folgende Bestimmung getroffen: Zur Ausbildung der Volksschullehrer sollen außer den Stiftsseminarien kleinere Lehranstalten oder Lehrerschulen eingerichtet werden, die entweder als Parallelklassen an eine höhere Volksschule oder als höhere Klassen an eine Kreisschule geknüpft sind. Diese Lehrerschulen werden nach Vereinbarung mit der betreffenden Gemeinde errichtet und stehen unter der Verwaltung der Stiftsdirektion sowie unter der Aufsicht des betreffenden Probstes und Pfarrers. Bei jedem Seminarium soll eine Übungsschule vorhanden sein, wozu die nächste Kreisschule benutzt werden kann. Laut dieser Gesetzbestimmung wurde deshalb, besonders für die Lehrer der Umgangsschulen, eine

## Tabellarische Übersicht über das Volksschulwesen in den Städten 1880 und seine Entwickelung seit 1837.

| Städte. | Zahl der Schulen. | Zahl der: Lehrer. | Zahl der: Lehrerinnen. | Zahl der schulpflichtigen Kinder: in der Volksschule. | in anderen niederen Schulen. | in höheren Schulen. | privat unterrichtet. | ohne Unterricht. | zusammen. | Davon: Knaben. | Mädchen. | Ausgaben bei der Volksschule. | Ausgaben für jedes Kind in der Volksschule. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | | | | Kronen | Kronen |
| Christiania | 19 | 80 | 204 | 11 321 | 516 | 4 492 | 133 | 130 | 16 592 | 8 517 | 8 075 | 376 082 | 33 |
| Bergen | 7 | 31 | 23 | 3 518 | 451 | 1 613 | 52 | 114 | 5 748 | 2 863 | 2 885 | 96 272 | 27 |
| Drontheim | 10 | 30 | 36 | 2 433 | 65 | 839 | 35 | 36 | 3 408 | 1 734 | 1 674 | 82 474 | 34 |
| Stavanger | 7 | 17 | 43 | 2 674 | 321 | 737 | 4 | 20 | 3 756 | 1 862 | 1 894 | 47 800 | 18 |
| Drammen | 4 | 17 | 17 | 2 392 | 231 | 744 | 16 | 15 | 3 398 | 1 779 | 1 619 | 52 873 | 22 |
| Christianssand | 3 | 15 | 9 | 1 199 | 116 | 531 | 8 | — | 1 854 | 956 | 898 | 35 500 | 30 |
| Fredrikshald | 3 | 10 | 9 | 1 401 | 58 | 383 | — | — | 1 842 | 963 | 879 | 28 000 | 20 |
| Fredrikstad | 4 | 13 | 10 | 1 298 | 67 | 339 | 24 | 7 | 1 735 | 885 | 850 | 34 064 | 26 |
| Laurvik | 5 | 10 | 6 | 1 089 | 49 | 273 | 3 | 11 | 1 425 | 735 | 690 | 18 616 | 17 |
| Christianssund | 5 | 11 | 12 | 1 173 | 28 | 273 | 4 | 3 | 1 481 | 764 | 717 | 27 119 | 23 |
| Andere Städte | 72 | 156 | 69 | 13 879 | 847 | 4 318 | 364 | 216 | 19 624 | 9 994 | 9 630 | 255 648 | 18 |
| Zusammen 1880 | 140 | 390 | 438 | 42 377 | 2 749 | 14 542 | 643 | 552 | 60 863 | 31 052 | 29 811 | 1 054 448 | 25 |
| „ 1879 | 142 | 385 | 407 | 41 929 | 2 855 | 14 703 | 608 | 573 | 60 668 | 30 913 | 29 755 | 1 021 146 | 24 |
| „ 1878 | 144 | 372 | 367 | 40 826 | 2 613 | 14 945 | 534 | 517 | 59 435 | 30 250 | 29 185 | 969 135 | 24 |
| „ 1877 | 134 | 342 | 317 | 36 468 | 2 765 | 14 538 | 457 | 475 | 54 703 | 27 630 | 27 073 | 832 834 | 23 |
| „ 1876 | 126 | 340 | 306 | 45 745 | 2 919 | 14 259 | 428 | 600 | 53 951 | 27 294 | 26 675 | 795 273 | 22 |
| „ 1875 | 123 | 327 | 258 | 35 537 | 3 084 | 13 540 | 587 | 713 | 53 461 | 27 191 | 26 270 | 772 788 | 22 |
| „ 1870 | 121 | 350 | 174 | 32 959 | 3 251 | 10 433 | ? | 489 | 47 132 | | | 480 992 | 15 |
| „ 1867 | 116 | 346 | 121 | 32 143 | 3 106 | 7 131 | ? | 769 | 43 149 | | | 425 252 | 13 |
| „ 1840 | 89 | 124 | — | 12 844 | 2 247 | 2 135 | ? | 2 711 | 19 937 | | | 93 236 | 7 |
| „ 1837 | 89 | 118 | — | 12 130 | 2 341 | 1 903 | ? | 3 674 | 20 048 | | | 82 116 | 7 |

Mehrheit solcher Schulen errichtet, deren Kurse in der Regel 1—1½ Jahre dauerten. Diese haben indessen jetzt ihre Rolle ausgespielt und sind als allzu unvollkommene und wenig zeitgemäße Einrichtungen aufgehoben worden. Übrig bleibt nur die Lehrerschule im Kirchspiele Hviteseid in Telemarken, die schon 1819 errichtet wurde. Diese Lehrerschule oder, wie sie jetzt benannt wird, das Hilfsseminar in Hviteseid nebst den 6 erwähnten Stiftsseminarien sind die einzigen Ausbildungsanstalten für Volksschullehrer im Lande.

Das für die Stiftsseminarien des Reiches geltende, durch königliche Resolution vom 31. Juli 1869 bestätigte Reglement enthält folgende Hauptbestimmungen: Es ist das Ziel der Seminarien Volksschullehrer auszubilden, die mit einer christlichen Gesinnung die Kenntnisse und die praktische Tüchtigkeit, die ihr Beruf erfordert, vereinigen. Der Unterricht soll die bei der Volksschule durch Gesetz vorgeschriebenen Unterrichtsgegenstände umfassen, sowie die Fächer und Übungen, die die Ausbildung der Schüler zu Lehrern besonders bezwecken. Die Unterrichtsmethode muß, soweit möglich, derjenigen entsprechen, die man in der Volksschule anzuwenden wünscht. Die Lehrzeit beträgt zwei Jahre. Der Unterricht wird in zwei einjährigen aufsteigenden Klassen mitgeteilt. Zu jedem Seminar soll eine Übungsschule gehören.

Die Unterrichtsgegenstände sind die folgenden: 1) Christentumskunde: a. Bibelgeschichte nach einer ausführlicheren und Kirchengeschichte nach einer kurzgefaßten Darstellung. b. Aus der Bibel wird durchgenommen: ein Evangelium (Matthäus oder Lukas), einer der größeren Briefe und ein Paar der kleineren, ausgewählte Psalmen, einzelne ausgewählte Stücke aus den prophetischen Schriften, die Sonn- und Feiertagsevangelien, unter deren Durcharbeitung die Schüler auch mit der Einrichtung des Kirchenjahres bekannt gemacht werden. c. Luthers kleiner Katechismus mit einer autorisierten Erklärung. Die Schüler werden gelegentlich auch mit den übrigen Bekenntnisschriften der norwegischen Kirche bekannt gemacht. Eine Anzahl von bis zwanzig Kernpsalmen wird gelernt. 2) Die Muttersprache: a. Lesen mit Übung in mündlicher Darstellung; b. Satz- und Wortlehre; das Wichtigste der Wortbildungs- und der Lautlehre; die Lehre von der Rechtschreibung; c. Übungen im Schreiben nach Diktat und in schriftlicher Widergabe vorgelesener oder vorgetragener Stücke verschiedenartigen Inhaltes; Beantwortung von Sujeten, die innerhalb dem Kenntnis- und Erfahrungskreise der Schüler liegen. 3) Rechnen: Die vier Rechnungsarten in ganzen und gebrochenen Zahlen; geometrische Proportionen und die auf denselben begründeten Rechnungsarten nebst Lösung einfacher Gleichungen; Berechnung des Flächeninhaltes rechtliniger Figuren und Zirkel sowie des Kubikinhaltes regelmäßiger Körper; Buchführung. 4) Musik: Das Wichtigste aus der Theorie; Übungen im Vortragen der am meisten üblichen Psalmmelodien und ausgewählter Volkslieder sowol auf dem Psalmodikon wie durch Gesang; mehrstimmiger Gesang. Den Schülern, die dazu Fähigkeit und Lust besitzen, wird Unterricht im Orgelspiele gegeben. 5) Geographie: Übersicht über die Geographie, hauptsächlich die physische und die mathematische. Die Geographie des Nordens und besonders des Vaterlandes vollständiger. 6) Geschichte: Die Geschichte des Vaterlandes oder der drei nordischen Reiche. Aus der allgemeinen Geschichte eine Auswahl der wichtigsten Erzählungen, insbesondere solcher, die mit der Bibel-, Kirchen- und Vaterlandsgeschichte in genauerer Verbindung stehen. 7) Naturkunde: Eine gedrängte Übersicht über die drei Naturreiche mit ausführlicherer Darstellung der Einrichtung des menschlichen Körpers und derjenigen Teile der Naturgeschichte und der Naturlehre, die größere praktische Bedeutung haben. 8) Schreiben: Die lateinische Schrift wird geübt; die Schüler sollen auch das Lesen deutscher Schrift lernen. 9) Zeichnen: Übungen im Ziehen gerader und krummer Linien in verschiedenen Stellungen aus freier Hand, um aus denselben Umrisse ebener Figuren und regelmäßiger Körper zu bilden; einfaches Konstruktionszeichnen. 10) Leibes- und Waffenübungen nach einer autorisierten Anleitung. 11) Es soll, soweit möglich, den Schülern Unterricht im Gartenbau geboten werden. 12) Erziehungs- und

Unterrichtslehre: a. Die wichtigsten Grundsätze für die Erziehung und den Unterricht in der christlichen Volksschule. b. Übungen in der mit dem Seminar verbundenen Übungsschule, wodurch man den Schülern die nötige praktische Tüchtigkeit, um einer Schule vorstehen und in den für die Volksschule festgestellten Lehrgegenständen unterrichten zu können, beizubringen sucht. Der Unterricht fängt jeden Tag an und schließt mit Gebet und Psalmgesang oder mit dem einen oder dem anderen.

Die nächste Aufsicht über die Seminarien führt die Stiftsdirektion. Das Lehrerpersonal besteht aus einem Vorsteher und wenigstens zwei Lehrern außer dem Lehrer an der Übungsschule. Ist ein Priester Vorsteher oder Lehrer, übernimmt er den Religionsunterricht oder einen Teil desselben. Übrigens werden die Fächer, soweit möglich in zusammenhängenden Gruppen, unter die Lehrer nach Vorschlag des Vorstehers verteilt. Neue Schüler werden nur alle Jahre im August aufgenommen. Die Altersgrenze wird vom 17. und vom 24. Jahre gebildet, von welcher Bestimmung jedoch der Vorsteher in besonderen Fällen nach Beratung mit den Lehrern abstehen darf. Die Bewerber haben sich schriftlich oder mündlich vor dem Ausgange des Monats Juni an den Vorsteher des Seminars zu melden und ihre Anmeldungen mit Tauf- und Konfirmationsscheinen zu begleiten, sowie auch mit Bescheinigungen von den betreffenden Pfarrern, Schullehrern oder anderen, die über ihre Verhältnisse, Fähigkeiten und Kenntnisse Zeugnis abzugeben imstande sind. Unmittelbar nach der Aufnahmeprüfung müssen die aufgenommenen Schüler eine ärztliche Bescheinigung beibringen, daß sie an keiner ansteckenden Krankheit leiden. Wie viele Schüler alljährlich in die Seminarien aufgenommen werden können, wird vom Departement für das Kirchen- und Unterrichtswesen bestimmt.

Bei der Aufnahmeprüfung zu der niederen Klasse haben die Angemeldeten von folgenden Vorkenntnissen Rede und Antwort zu geben: a. Fertigkeit im Lesen, b. Fertigkeit im Gebrauche der lateinischen Schrift, c. soviel Kenntnis in Religion und Bibelgeschichte, wie ein wol vorbereiteter Konfirmand zu besitzen pflegt, d. Fertigkeit in den vier Rechnungsarten mit benannten und unbenannten ganzen Zahlen, e. Kenntnis der Satzteile und der Wortklassen, f. einige Fertigkeit im Schreiben nach Diktat und in der schriftlichen Widergabe einer vorgelesenen leichteren Erzählung, g. Geschichte: Erzählungen aus der Geschichte des Vaterlandes (ungefähr in demselben Umfange wie in der 2. Schulstufe des Lesebuches) und Geschichte der alten Weltreiche (nach der 3. Schulstufe des Lesebuches), h. Geographie ungefähr in demselben Umfange, in welchem sie in der 1. Schulstufe und in der 3. Schulstufe §§. 19—36 des Lesebuches enthalten ist. Um in der oberen Klasse aufgenommen zu werden, muß der Angemeldete die Kenntnisse und Fertigkeiten besitzen, die das Ziel des Unterrichtes der niederen Klasse bilden. Gänzlicher Mangel an musikalischer Anlage soll der Aufnahme im Wege stehen, sofern dieselbe nicht durch eine mehr als gewöhnliche Tüchtigkeit in anderen Richtungen aufgewogen wird. Körperschwäche und Körperfehler, die zur Lehrerwirksamkeit unfähig machen, schließen von der Aufnahme aus. Finden die Lehrer später, daß ein Schüler wegen fehlender Anlage nicht füglich im Seminar verbleiben darf, so sucht der Vorsteher ihn dazu zu bewegen, seinen Beruf zu ändern. Zeigt ein Schüler in oder außerhalb der Schule ein schlechtes Betragen, so kann er mit Zustimmung der Stiftsdirektion aus dem Seminar verwiesen werden. Länger als 3 Jahre wird es Niemandem gestattet, als Schüler im Seminar zu verbleiben, es sei denn, daß Krankheit oder andere vom Vorsteher für hinreichend befundene Hindernisse im Wege gestanden haben. Das Nötige, betreffend die Pflichten und Verhältnisse der Schüler dem Seminar und den Lehrern gegenüber, wird durch Schulregeln, die vom Departement für das Kirchen- und Unterrichtswesen approbiert werden, näher festgestellt.

Am Ende jedes Schuljahres wird ein öffentliches Examen abgehalten. Für jedes der oben angegebenen Unterrichtsfächer wird eine besondere Zensur gegeben, die durch folgende Ausdrücke bezeichnet wird: Ausgezeichnet (1), sehr gut (2), gut (3), ziemlich gut (4), dürftig (5), schlecht (6). Die Versetzung von der niederen zur oberen Klasse hängt von

der Reife des Schülers ab. In zweifelhaftem Falle hat der Vorsteher die entscheidende Stimme. Das erwähnte Examen ist für die Schüler der oberen Klasse eine Abgangsprüfung, bei welcher sie für alle oben angegebenen Lehrgegenstände Rede zu stehen haben. Der Abgangsprüfung wohnen womöglich der Bischof und der Schuldirektor bei. Übrigens kann das Kirchendepartement andere Zensoren ernennen, wenn es solches zweckmäßig findet. Die Abgangsprüfung ist teils schriftlich, teils mündlich. Zu schriftlicher Beantwortung werden Aufgaben im Rechnen mit Raumlehre und zwei Themata zur Ausarbeitung in der Muttersprache gegeben. Die Zensur für Zeichnen wird nach den Zeichenarbeiten in dem letzten halben Jahre erteilt, für Schreiben nach den Schreibbüchern und den schriftlichen Arbeiten in derselben Zeit. Die mündliche Prüfung zielt teils darauf, zu untersuchen, ob die Schüler genügende Einsicht in den festgestellten Lehrgegenständen, sowie auch das Vermögen, dieselben richtig und deutlich darzustellen, besitzen, teils darauf, die praktische Fähigkeit der Schüler im Unterrichtgeben zu erfahren.

Bei der Entlassungsprüfung werden die Hauptzensuren durch einen der folgenden Ausdrücke bezeichnet: Ausgezeichnet gut (1—1,5), sehr gut 1. Grades (1,6—2,0), sehr gut 2. Grades (2,1—2,5), gut (2,6—3,0). Die Hauptzensur für den theoretischen Teil wird als Mittelzahl aus den genannten speziellen Zensuren gezogen, jedoch so, daß die Zensuren für Christentumskunde und für die Muttersprache doppelt gezählt werden. Sofern ein Schüler an irgend einem Körperfehler leidet, welcher, ohne ihn zur Lehrerthätigkeit unfähig zu machen, ihm im Ausführen der Leibes- und Waffenübungen hinderlich ist, hat er nur darzuthun, daß er darin Anleitung geben kann. In solchem Falle kann ihm für Leibes- und Waffenübungen eine höhere Zensur als „gut" nicht gegeben werden.

Der praktische Teil der Entlassungsprüfung besteht in Unterrichtsproben, die in der Übungsschule des Seminars angestellt werden; für diese wird eine Zensur gegeben; außerdem geben die Lehrer des Seminars im Verein mit demjenigen der Übungsschule jedem Schüler eine Zensur für die praktische Fähigkeit, die er früher an den Tag gelegt hat. Aus diesen beiden Zensuren wird eine besondere Hauptzensur gezogen, durch welche die Fähigkeit des Schülers als Lehrer bezeichnet wird. Ein Schüler kann jedoch nicht entlassen werden, wenn er für Christentumskunde oder für die Muttersprache oder für die praktische Probe eine Censur unter einfachem „gut" (3,0), oder in irgend einem anderen Fache unter „ziemlich gut" erhalten hat.

Alle Zensuren für die einzelnen Fächer nebst den Hauptzensuren werden in dazu eingerichtete Protokolle gebucht, die vom Vorsteher geführt werden, und die zugleich eine Rubrik enthalten sollen, in welche, nach dem Zeugnisse der gesamten Lehrer, eine Zensur für das Verhalten des Schülers eingeführt wird. In Übereinstimmung mit dem Protokolle für die Entlassungsprüfung, welches nach vollbrachtem Examen von den Zensoren und Lehrern unterschrieben wird, stellt dann der Vorsteher jedem der abgehenden Schüler nach einem vorgeschriebenen Schema ein Entlassungszeugnis aus. Jedem der durch das Examen entlassenen Schüler soll es nach wenigstens zweijähriger Lehrerthätigkeit frei stehen, sich der Entlassungsprüfung, entweder der ganzen oder dem praktischen Teile derselben, von neuem zu unterwerfen. Die Ordnung dieses letzteren Teiles bleibt vom Kirchendepartemente näher festzustellen. Niemand darf mehr als einmal zu widerholter Prüfung zugelassen werden. Die zuletzt erhaltene Hauptzensur bleibt die geltende und wird in das ursprüngliche Entlassungszeugnis eingetragen. Diejenigen, welche, ohne den Unterricht auf dem Seminar genossen zu haben, sich der Entlassungsprüfung bei demselben zu unterwerfen wünschen, sollen gegen Zahlung von 20 Kr. an die Kasse des Seminars dazu Zutritt haben, wenn sie sich vor Ausgang des Monats Mai beim Vorsteher anmelden und ihren Anmeldungen dieselben Zeugnisse, die die Schüler zur Aufnahmeprüfung mitzubringen haben, beifügen.

Die festen Schulferien sind 4 Wochen im Sommer, zwei Wochen zu Weihnachten und sonst die gewöhnlichen Feiertagsferien. Im Frühlinge wird eine Woche ausschließlich auf Anleitung zum Gartenbau verwendet. Die Schüler erhalten freien Unterricht. Insofern der Staat die zum Unterbringen der Schüler nötigen Gebäude angeschafft hat,

nimmt der Vorsteher einen Ökonomen an, der gegen eine passende Vergütung, die vierteljährlich pränumerando erlegt wird, den Schülern Kost, Pflege und das übrige Erforderliche verabreicht, welches alles frugal und der Lebensweise des gemeinen Volkes entsprechend sein soll. Für die Zahlung sind die Schüler pflichtig, die nötige Sicherheit zu stellen. Der Ökonom, welcher freie Wohnung beim Seminar hat, steht unter der Aufsicht des Vorstehers. Wo es nötig erachtet wird, einen Pedellen anzustellen, wird dieser vom Vorsteher angenommen. Um die erforderliche ärztliche Aufsicht über die Schüler zu führen, nimmt der Vorsteher einen Arzt an, dessen Gehalt, sofern die nötigen Mittel dazu bewilligt sind, vom Staate festgestellt und entrichtet wird.

Gemäß dem oberwähnten Reglement, dessen wichtigste Bestimmungen hier angegeben sind, ist ferner ein mehr spezifizierter Unterrichtsplan nebst folgender Tabelle über die Stundenverteilung ausgearbeitet worden:

1. Klasse.

| | | |
|---|---|---|
| Bibelgeschichte | 3 | Stunden |
| Katechismus und Erklärung | 2 | „ |
| Bibelerklärung<br>Sonn- und Feiertagsevangelien | 2 | „ |
| Die Muttersprache | 7 | „ |
| Rechnen | 4 | „ |
| Musik<br>(davon 1 Spielstunde nachmittags) | 4 | „ |
| Geschichte | 2 | „ |
| Geographie | 2 | „ |
| Naturfach | 2 | „ |
| Schreiben | 2 | „ |
| Zeichnen | 2 | „ |
| Erziehungs- und Unterrichtslehre | 2 | „ |
| Gymnastik | 3 | „ |
| | Im ganzen 37 | Stunden. |

2. Klasse.

| | | |
|---|---|---|
| Bibel- und Kirchengeschichte | 1 | Stunde |
| Erklärung | 2 | „ |
| Bibelerklärung | 2 | „ |
| Praktische Übungen, 1 zum Katechismus, 1 zur Erklärung und 1 zur Bibelgeschichte | 3 | „ |
| Die Muttersprache<br>(hiervon wenigstens 1 zu praktischen Übungen). | 6 | „ |
| Rechnen und Raumlehre<br>(hiervon 1 zu praktischen Übungen). | 4 | „ |
| Musik<br>(hiervon wird 1 Orgelstunde auf den Nachmittag verlegt und 1 zu praktischen Übungen verwendet). | 4 | „ |
| Geschichte | 1 | „ |
| Geographie | 1 | „ |
| Naturfach | 2 | „ |
| Zu praktischen Übungen in ausgewählten Stücken des Lesebuches | 1 | „ |
| Schreiben | 1 | „ |
| Zeichnen<br>(Von den zum Schreiben und Zeichnen bestimmten 3 Stunden kann 1 Stunde dann und wann zu praktischen Übungen in diesen Fächern in der Übungsschule verwendet werden.) | 2 | „ |
| Erziehungs- und Unterrichtslehre | 2 | „ |
| Leibesübungen | 3 | „ |
| | Im ganzen 35 | Stunden. |

Hierzu kommen im Sommersemester 2 Stunden wöchentlich zu Waffenübungen für beide Klassen im Verein — außer der zum Baden und zum Gartenbau bestimmten Zeit.

Aus den mehr allgemeinen Bestimmungen des Unterrichtsplanes sei folgendes angeführt: Die mit jedem Seminar verbundene Übungsschule soll als eine gewöhnliche Kreisschule auf dem Lande eingerichtet sein; die praktischen Übungen seien, so weit möglich, in die Hände des Lehrers der Übungsschule zu legen; zu diesen Stellen seien deshalb solche Männer zu wählen, die mit der nötigen Ausbildung genaue Kenntnis der Volksschule sowie Anlagen und Fähigkeit zum Verwalten einer Schule und zum Unterricht vereinigen. Wenn es, was nicht so selten begegnet, den Knaben aus den Gebirgs- und Fjordengegenden schwer fällt, sich in der Bücherſprache auszudrücken, so sind sie dazu anzuregen, so wie es ihnen natürlich fällt, zu reden, und es bleibt dann gleichzeitig Pflicht des Lehrers, sie in den Gebrauch der gewöhnlichen Bücherſprache sowol in Schrift wie Rede einzuführen und zu vervollkommnen.

In betreff der oberwähnten Anleitung zum Gartenbau enthält der Unterrichtsplan folgendes: Wo Gartenbau eingeführt ist, sollen die Schüler im Sommersemester 2 bis 4 Stunden wöchentlich, entweder gesammelt oder jede Klasse für sich, Anleitung dazu erhalten. Daneben sollen 6 Tage im Frühlinge ausschließlich auf Anleitung zum Gartenbau verwendet werden, hauptsächlich um die Schüler darin zu üben, selbst die Arbeit im Garten auszuführen. Die Anleitung soll sich auf den Anbau von Küchengewächsen, auf Baumpflanzung und Veredelung, vielleicht auch auf etwas Blumenkultur und, wo die Verhältnisse es gestatten, auf Bienenzucht beschränken. Gelegentlich wird ihnen Belehrung über die Arten, die Bearbeitung und die Verbesserung des Erdbodens und über Vertilgung des Unkrautes erteilt. Es kann, wenn Gelegenheit dazu geboten wird, außer dem zu gemeinsamer Bearbeitung ausgelegten Gartenstücke jedem einzelnen Schüler ein eigenes Stückchen angewiesen werden, das er nach Anweisung des Lehrers zu bebauen hat.

Für die Vorsteher der Stiftsseminarien ist eine Besoldung von 3300 Kr., nach 5jährigem Dienste von 3700 Kr. festgesetzt worden. Die Vorsteher haben daneben Amtswohnung. Für den zweiten Lehrer ist die Besoldung 2200 Kr., nach 3jährigem Dienste 2500 Kr., nach 6jährigem Dienste 2800 Kr. und nach 9jährigem Dienste 3000 Kr. Von dieser Besoldung gehen jährlich 200 Kr. ab, sofern dem Lehrer Amtswohnung angewiesen ist. Von diesen Lehrern können 2, sofern sie Lehrerkandidaten in Realfächern sind, als Oberlehrer an den öffentlichen Schulen für die höhere allgemeine Bildung besoldet werden (3000 Kr., die nach 18jährigem Dienste auf 4600 Kr. steigen). Für die als Oberlehrer besoldeten zweiten Lehrer kommen 400 Kr. in Abzug, wenn ihnen Wohnung im Seminar angewiesen ist. Die dritten Lehrer haben außer Amtswohnung eine Besoldung von 1440 Kr.; die jetzigen dritten Lehrer an den Seminarien in Christianssand und Klæbo haben je eine persönliche Zulage von 400 Kr., an den Seminarien in Stordöen und Tromsö desgleichen von 200 Kr. Der Vorsteher und die Lehrer am Seminarium zu Tromsö haben Heizungsentschädigung. Der Vorsteher des Seminars zu Hviteseid wird wie die zweiten Lehrer an den Stiftsseminarien besoldet mit einer Zulage als Vorsteher und Rechnungsführer von 200 Kr., freier Wohnung und Betriebe des Hofes Kirkebö. Die Vorsteher der Seminarien werden vom König angestellt, die übrigen Lehrer vom König oder von demjenigen, den er dazu bevollmächtigt.

Um dem vorhandenen Bedürfnisse nach der vollkommeneren Lehrerausbildung, die die Seminarien geben, entgegenzukommen, sowie auch um den Abgang in der Zahl der ausgebildeten Lehrer, den die beschlossene Aufhebung der Lehrerschulen voraussichtlich mit sich führen würde, zu ersetzen, wurden im Jahre 1877 am Seminar zu Hamar und im Jahre 1878 an den Seminarien zu Christianssand und Stordöen Parallelklassen errichtet, so daß bei diesen Seminarien alle zwei Jahre eine doppelte Anzahl Schüler in die 1. Klasse aufgenommen wird.

Die Zahl der Schüler bei den Seminarien, die 1876—77 292 betrug, war 1880—81 auf 423 gestiegen. 1876—77 wurden 135 entlassen, 1880—81 war die Zahl der Entlassenen 218. Bei den Seminarien in Asker, Klæbo und Tromsö und teilweise auch bei demjenigen in Christianssand haben die Schüler freie Wohnung im Seminargebäude; bei dem Seminar in Tromsö haben dabei 28 Schüler zugleich zum Teil freien Unterhalt, woneben die Ausgaben für 12 Schüler bei diesem Seminar gänzlich aus dem genannten Finnenfonde bestritten werden.

1880 wurden zur Einführung von Unterricht in Handarbeit an den Seminarien versuchsweise 500 Kr. bewilligt, welcher Betrag zwischen die Seminarien zu Asker und Christianssand verteilt wurde. Diese Bewilligung ist später auf 3500 Kr. vergrößert und auf sämtliche Seminarien ausgedehnt worden. Im Schuljahre 1884—85 ist dieser Unterricht auf den Seminarien in Asker von 31 Schülern, in Hamar von 29, in Christianssand von 19, in Stordöen von 46, in Klæbo von 31, in Tromsö von 19 und in Hviteseid von 21 (sämtlichen) besucht worden.

Zu den Gesamtausgaben der Stiftsseminarien wurden im Jahre 1885 102340 Kr., wozu für das Seminarium zu Hviteseid 6512 Kr. hinzukommen, oder im ganzen 108852 Kr. bewilligt. Hierin sind jedoch die zum Unterrichte in Handarbeit bewilligten 3500 Kr. nicht mit eingerechnet. Beim Hilfsseminar zu Hviteseid sind außer dem Vorsteher nur ein zweiter Lehrer mit einer Besoldung von 1200 Kr. und ein Lehrer an der Übungsschule angestellt

Schon 1868 war die Frage wegen Verlängerung des Unterrichtskursus an den Staatsseminarien Gegenstand der Verhandlung. Im Herbste 1880 wurde eine königliche Kommission niedergesetzt, um die Erweiterung des Kursus der Seminarien von einem 2jährigen zu einem 3jährigen in Erwägung zu ziehen. Der Entwurf der Kommission zu einem neuen Reglement und Unterrichtsplan für die Stiftsseminarien des Reiches wurde in allem Wesentlichen vom Kirchendepartemente gebilligt, wonach die Regierung im Jahre 1881 den Vorschlag dem Storthinge vorlegte. Hier wurde er indessen abgelehnt.

Das Gesetz vom 22. Mai 1869, das wie oben erwähnt den Frauen Zutritt zur Anstellung an der Volksschule innerhalb gewisser Grenzen gewährt, enthält keine näheren Bestimmungen in betreff ihrer Ausbildung. Es heißt nur: Die Beschaffenheit der Prüfung, die den Frauen Zutritt zu fester Anstellung an den Volksschulen giebt, wird vom König oder von demjenigen, den er dazu bevollmächtigt, festgestellt. Demgemäß ist durch königliche Resolution vom 16. November 1871 das nachfolgende Reglement für Lehrerinprüfungen festgesetzt worden: Die im Gesetze vom 22. Mai 1869 erwähnte Prüfung für Lehrerinnen an den Volksschulen soll aus zwei Graden bestehen. Die Lehrerinprüfung höheren oder ersten Grades soll dieselben Fächer umfassen, und in jedem Fache sollen im wesentlichen dieselben Forderungen geltend gemacht werden, wie es im Reglemente vom 31. Juli 1869 in betreff der Entlassungsprüfung der Stiftsseminarien entschieden worden ist, jedoch so, daß eine Prüfung zugleich in weiblicher Handarbeit abzulegen ist. Andererseits soll bei der Prüfung in Christentumskunde nicht gefordert werden, daß die Examinandin einen der größeren und ein paar der kleineren Briefe, ausgewählte Psalmen und einzelne ausgewählte Stücke aus den prophetischen Schriften durchgelesen habe, sowie auch, daß sie Kenntnis anderer Bekenntnisschriften der norwegischen Kirche als des kleinen Katechismus Luthers besitze. Ebenfalls kommt die Prüfung in Waffenübungen in Wegfall. Die Lehrerinprüfung niederen oder zweiten Grades soll außer praktischer Lehrtüchtigkeit und Fertigkeit in weiblicher Handarbeit folgende Fächer umfassen: Christentumskunde, die Muttersprache, Erdbeschreibung, Erzählungen aus der vaterländischen Geschichte, Schreiben und Rechnen.

Die Lehrerinprüfungen werden, unter Leitung des betreffenden Schuldirektors, von denjenigen Personen abgehalten, die das Kirchendepartement dazu bescheidet, und gegen eine vom erwähnten Departement festgestellte Vergütigung an die Examinatoren. Die näheren Bestimmungen, betreffend den Inhalt und die Form der oberwähnten Prüfungen, hat das

Departement für Kirchen- und Unterrichtswesen zu geben. Demgemäß hat das Kirchendepartement nähere Anordnungen in betreff dieser Prüfungen erlassen, aus welchen das wesentliche für die verordnete Lehrerinprüfung höheren oder ersten Grades folgendes ist: In Christiania, Bergen, Drontheim und Christianssand sind Lehrerinprüfungen höheren oder ersten Grades zu denjenigen Zeiten abzuhalten, die von der betreffenden Stiftsdirektion näher festgestellt werden. Die Prüfung wird, unter Leitung des Schuldirektors, durch Examinatoren und Zensoren, die auf Vorschlag der Stiftsdirektion vom Kirchendepartemente ernannt werden, abgehalten. Um zu dieser Prüfung zugelassen zu werden, muß die Betreffende ihr achtzehntes Jahr zurückgelegt haben und darf an keinem körperlichen Gebrechen oder Schwäche leiden, wodurch sie zur Lehrerthätigkeit unfähig wird. In zweifelhaften Fällen geschieht die Entscheidung durch den Schuldirektor. Dabei sind an Einschreibegeld von jeder 20 Kr. zu zahlen, die vor Beginn der Prüfung entrichtet werden. Die Bewerberin hat zugleich darüber Erklärung abzugeben, inwiefern sie sich sowol dem theoretischen wie dem praktischen Teile der Prüfung unmittelbar nach einander zu unterwerfen gewillet ist, oder ob sie in betreff des letzteren vorher an dem für angehende Lehrerinnen errichteten praktischen Kursus teil zu nehmen wünscht. Das Gesuch um Zutritt zur Prüfung ist bei dem Schuldirektor einzureichen, begleitet von Tauf- und Konfirmationsschein, von Attestation eines Priesters, eines Lehrers oder eines anderen, der imstande ist, über die Verhältnisse, Fähigkeiten, Kenntnisse der Bewerberin und über ihre Anlage für das Schulfach Zeugnis abzugeben, und endlich von Bescheinigung eines examinierten Arztes darüber, daß die Bewerberin an keinem körperlichen Gebrechen oder Schwäche leidet, wodurch sie zur Lehrerin unfähig wird.

Die Forderungen in den verschiedenen Fächern, in der Christentumskunde ausgenommen (siehe oben), sind in allem wesentlichen dieselben wie bei der Entlassungsprüfung der Staatsseminarien. In weiblicher Handarbeit wird gefordert: Fertigkeit im Flicken, Stopfen, Weißnähen, Stricken und Namennähen, sowie im Zuschneiden einfacher Kinder- und Frauenkleider. In Leibesübungen wird einige praktische Fertigkeit in pädagogischer Gymnastik gefordert, sowie Fähigkeit im Instruieren und Leiten des Gymnastikunterrichts für Mädchen. Was das Examen und die Zensuren betrifft, gelten dieselben Regeln wie bei den Stiftsseminarien.

Hat die Examinandin sich zur Teilnahme an dem oberwähnten praktischen Kursus entschlossen, so wird die mündliche Prüfung in Erziehungs- und Unterrichtslehre bis nach erfolgtem Abschlusse des Kursus verschoben. Ebenso kann vorkommenden Falles mit den übrigen Fächern, in denen während des Kursus Unterricht mitgeteilt wird, verfahren werden.

Der praktische Teil der Prüfung wird in einer Schule abgelegt, wo die Examinandin eine ganz- oder halbtägige Schule mit einer oder ein paar Abteilungen von Kindern über aufgegebene Pensa zu halten hat, während welcher Unterrichtsproben in wenigstens fünf der folgenden Fächer abzulegen sind: 1) Christentumskunde, 2) die Muttersprache, 3) Rechnen, 4) Musik, 5) Geographie, 6) Geschichte, 7) Naturkunde, 8) Schreiben, 9) Zeichnen, 10) Leibesübungen. Daneben wird eine Probe der praktischen Fähigkeit im Unterricht in weiblicher Handarbeit an einer Handarbeitsschule, wenn eine solche zur Verfügung steht, abgelegt. Für jede dieser Prüfungen wird eine Zensur gegeben. Findet der Schuldirektor solches zweckmäßig, kann der Examinandin nach der Prüfung Anlaß gegeben werden, ihre Verfahrungsweise mündlich auseinanderzusetzen und zu begründen. In Musik, Schreiben und Zeichnen kann ebenfalls nach Bestimmung des Schuldirektors die Prüfung darauf beschränkt werden, daß der Examinandin Anlaß gegeben wird, mündlich auseinanderzusetzen, wie sie mit einer ihr vorgelegten Aufgabe verfahren würde. Wenn die Prüfung in diesen Fächern oder in zwei derselben auf diese Weise abgehalten wird, wird für diese ganze Prüfung eine Zensur gegeben. Die Anwendung desselben Verfahrens kann auch bei der Prüfung in weiblicher Handarbeit gestattet werden, und für diese Prüfung wird auch eine Zensur gegeben.

Aus den sämtlichen in dieser Weise gegebenen Zensuren wird die Hauptzensur für praktische Brauchbarkeit gezogen.

Wünscht Jemand eine Probe seiner Einsicht im Gartenbau abzulegen, soll dazu Anlaß gegeben werden, und das Nötige darüber ist im Examenszeugnisse anzugeben. Dasselbe gilt vom Orgelspiele. Alle übrigen Bestimmungen betreffend dieses Examen sind vollständig mit dem für die Stiftsseminarien geltenden Reglement übereinstimmend.

Für die verordnete Lehrerinprüfung niederen oder zweiten Grades sind folgende nähere Bestimmungen erlassen worden:

An den Stellen und zu den Zeiten, die von der betreffenden Stiftsdirektion festgestellt werden, sind Lehrerinprüfungen niederen oder zweiten Grades abzuhalten. Die Prüfung wird, unter Leitung des Schuldirektors, durch diejenigen Personen abgehalten, die auf Vorschlag der Stiftsdirektion vom Kirchendepartemente ernannt werden.

Um Zutritt zum Ablegen dieser Prüfung zu erhalten, muß die Betreffende ihr siebzehntes Jahr zurückgelegt haben und an keinem körperlichen Gebrechen oder Schwäche leiden, wodurch sie zur Lehrerthätigkeit unfähig wird. Das Gesuch um Zutritt zur Prüfung wird an den Schuldirektor gerichtet und wird von denselben Zeugnissen, wie es für die vorerwähnte Prüfung verordnet ist, begleitet. Daneben muß sie ein vom Schuldirektor als beglaubigt anerkanntes Zeugnis darüber beibringen, daß sie die am meisten gebräuchlichen Psalmen und einige Kinderlieder singen kann, und daß sie das Psalmodicon zu benutzen versteht.

Bei der Prüfung ist in folgenden Lehrgegenständen Rede zu stehen: a) Christentumskunde, in demselben Umfange, wie eine wol vorbereitete Konfirmandin sie gewöhnlich besitzt, namentlich sichere Kenntnis im Katechismus und etwas ausführlichere Kenntnis der Bibelgeschichte. Übersicht über die Geographie des heiligen Landes. b) Die Muttersprache. Sicheres und geläufiges Ablesen aus dem Buche, mit Rechenschaftsablegung über den Inhalt des Gelesenen. Kenntnis der Satzteile und Wortklassen. Fertigkeit im Schreiben nach Diktat und in schriftlicher Widergabe einer vorgelesenen leichteren Erzählung. c) Geographie nach einem kurzgefaßten Lehrbuche. d) Geschichte. Erzählungen aus der vaterländischen Geschichte im Umfange, wie die zweite Schulstufe des Lesebuches. e) Schreiben. Reine und deutliche lateinische Schrift und Übung im Lesen der deutschen Schrift. f) Rechnen. Einsicht im Zahlensysteme. Fertigkeit in den vier Rechnungsarten in unbenannten und benannten Zahlen mit ganzen und gebrochenen Zahlen, und endlich Regeldetri. Fertigkeit im Kopfrechnen. g) Weibliche Handarbeit. Fertigkeit im Flicken, Stopfen, Weißnähen, Stricken und Namennähen, sowie im Zuschneiden einfacher Kinder- und Frauenkleider. Alle sonstigen Bestimmungen, betreffend das beim Examen zu befolgende Verfahren, die Zensurierung, die Abfassung des Examenszeugnisses u. s. w. fallen in allem Wesentlichen mit dem unter der Lehrerinprüfung höheren Grades Erwähnten zusammen.

Ein Seminar für Ausbildung der Lehrerinnen ist noch nicht errichtet worden. Ein königlicher Vorschlag zum Errichten eines solchen wurde 1881 dem Storthinge vorgelegt, von diesem aber abgelehnt. Diejenigen, die sich den verordneten Lehrerinprüfungen zu unterwerfen beabsichtigen, sind deshalb darauf verwiesen, sich selbst den nötigen theoretischen Unterricht auf privatem Wege zu verschaffen, während die Ausgaben bei der Abhaltung der praktischen Kurse vom Staate bestritten werden. Solche praktische Kurse für die Lehrerinprüfungen höheren Grades sind in der letzteren Zeit in der Regel alljährlich in Christiania, Christianssand, Bergen und Drontheim abgehalten worden, sowie für Lehrerinprüfungen niederen Grades teils in den Städten, teils in den Landbezirken in sämtlichen Stiften. Zur Bestreitung der Unkosten bei diesen Kursen, darin die Unkosten bei Lehrerinprüfungen mit eingerechnet, war 1885 10 380 Kr. ausgeworfen.

In Christiania und Christianssand sind ebenfalls regelmäßig private, auf Beibringen der nötigen theoretischen Kenntnisse zielende Kurse abgehalten worden.

Von 1876 bis 1881 haben 230 Lehrerinnen sich der Prüfung höheren (ersten) Grades und 559 der Prüfung niederen (zweiten) Grades unterworfen. Gleichzeitig ist die Zahl der Lehrerinnen bei der Volksschule in den Landbezirken von 54 auf 140, davon mit Lehrerinexamen 104 gegen 8 im Jahre 1875, und in den Städten von 258 auf 438, oder insgesamt mit 266 gestiegen. Ein größerer Teil der examinierten Lehrerinnen geht zu den privaten Mädchenschulen über, oder vermietet sich als Gouvernanten, woneben die Kleinkinderschulen, deren Zahl mit 98 gestiegen ist, etliche Lehrerinnen, namentlich zweiten Grades, in Anspruch nehmen.

Auch im gegenwärtigen Jahre hat das Kirchendepartement einen Vorschlag wegen Errichtung eines Lehrerinseminars in Christiania vorgelegt, sowie auch beim Storthing ein Privatvorschlag zu bedeutender Vermehrung der jährlichen Etatssumme zur Ausbildung der Lehrerinnen eingebracht worden ist.

Um die Lehrer der Volksschule dazu zu befähigen, den Unterricht in den Abendschulen in befriedigender Weise übernehmen zu können und endlich auch aus Rücksicht auf die Einführung des neuen Münz-, Maß- und Gewichtssystemes wurden in den Jahren 1877, 1878 und 1880 in sämtlichen Stiften Instruktionskurse abgehalten, durch welche in jedem der erwähnten Jahre 200 bis 300 Lehrer einen 5—6wöchentlichen Unterricht erhielten. Zur Abhaltung dieser Kurse war aus dem zur Aufklärung bestimmten Fonde jährlich ca. 12 000 Kr. ausgeworfen. Die Beträge sind auf die Stifte so verteilt gewesen, daß das Dreifache dessen, was die Amtsvorstände zu demselben Zwecke bewilligten, zugeschossen wurde. Um den Lehrern eine größere Kenntnis der Volkssprache beizubringen, wurde voriges Jahr vom Storthing 6000 Kr. zur Abhaltung einiger darauf zielenden Kurse bewilligt. Endlich pflegen alljährlich 2400 Kr. zu Reisestipendien für Lehrer der Volksschule und für Lehrer an den mit ihnen gleichgestellten kommunalen Schulen und Klassen bewilligt zu werden.

Die Gesamtausgaben zum Volksschulwesen für die Landbezirke und die Städte im Jahre 1880 werden aus beistehender Tabelle hervorgehen; später sind sie indessen bedeutend gestiegen.

Gesamtübersicht über die Ausgaben zum Volksschulwesen im Jahre 1880.

| | | Gesamtausgabe | Davon aus den Staatsmitteln beigetragen |
|---|---|---|---|
| | | Kronen | Kronen |
| a) | Das niedere Volksschulwesen auf dem Lande: | | |
| | 1. Die Ausgaben der kleineren Schulkassen | 2 278 493 | 26 992 |
| | 2. Die Entrichtungen der Kreise an Geld *) | 88 184 | |
| | 3. Der Wert der Emolumente der Lehrer, sowie die Kirchensängereinnahmen | 458 708 | |
| | 4. Die Ausgaben der Amtsschulkassen | 396 948 | 362 996 |
| b) | Das Volksschulwesen in den Städten | 1 054 448 | 4 064 |
| c) | Die höhere Volksschule auf dem Lande | 20 316 | 2 933 |
| d) | Amtsschulen und Abendschulen | 218 657 | 168 464 |
| e) | Gehaltszulage der Volksschullehrer aus der Staatskasse | 489 928 | 489 928 |
| f) | Stiftsseminarien und Lehrerschulen | 116 350 | 103 384 |
| g) | Ausbildung der Lehrerinnen | 10 798 | 9 198 |
| h) | Ausbildung der Volksschullehrer | 19 244 | 15 633 |
| i) | Ausgaben bei den Schuldirektorämtern | 41 554 | 41 554 |
| k) | Pensionen aus der Staatskasse zu Volksschullehrern und deren Witwen | 128 644 | 128 644 |
| | Im ganzen: | 5 322 272 | 1 353 790 |

*) Darin mithin die Naturalleistungen der Kreise, deren Wert auf ca. 88 000 Kr. veranschlagt wird, nicht mit eingerechnet.

Für das Jahr 1886—87 sind dem Storthing von der Regierung folgende Bewilligungen aus Staatsmitteln zur Förderung des Volksschulwesens vorgeschlagen worden:

| | | Kronen |
|---|---|---|
| 1. | Zu den Seminarien | 118 569 |
| 2. | Zur Ausbildung der Lehrerinnen | 17 620 |
| 3. | Zu höheren Volksschulen | 10 560 |
| 4. | Zu Amtsschulen und Stipendien | 131 620 |
| 5. | Zu privaten Schulen mit ähnlichen Zwecken wie die Amtsschulen | 20 675 |
| 6. | Zu Abendschulen | 47 418 |
| 7. | Beiträge zu den Amtsschulkassen | 365 000 |
| 8. | Beiträge zu einzelnen Schulgemeinden | 5 534 |
| 9. | Veranstaltungen zur Verbreitung von Kenntnis der norwegischen Sprache unter den Lappen und Quänen | 28 450 |
| 10. | Ausbildungskurse für Volksschullehrer | 6 930 |
| 11. | Anschaffung von Unterrichtsmitteln | 1 620 |
| 12. | Reisestipendien für Lehrer | 2 400 |
| 13. | Pensionen für Volksschullehrer und deren Witwen | 217 926 |
| 14. | Gehaltszulage für die Volksschullehrer auf dem Lande | 453 000 |
| 15. | Gehaltszulage für die Volksschullehrer in den Städten | 111 000 |
| 16. | Zur Hilfe für unbemittelte Gemeinden | 30 235 |
| 17. | Ausgaben bei den Schulinspektorämtern und Bureauausgaben für Schulsachen | 35 380 |
| | Im ganzen: | 1 603 837 |

II. Kommunale Bürger- und Mädchenschulen. Unter kommunalen Schulen versteht man solche Schulen, deren Ausgaben, sofern das stipulierte Schulgeld nicht hinreicht, von der Gemeinde getragen oder von dieser garantiert werden. Die kommunalen Bürgerschulen, deren im Laufe der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts eine Mehrheit errichtet war, sind nunmehr alle in der Regel aufgehoben oder zu kommunalen Mittelschulen umgebildet worden.

Die alten Bürgerschulen, die aus dem Bedürfnisse, der Realbildung einen Platz in der Schule zu verschaffen, hervorgegangen waren, waren fast immer sehr unvollkommen und standen nur wenig über einer wolgeordneten Volksschule unserer Tage. Lebende Sprachen, Mathematik und Naturkunde hatten zwar im Fachcyklus der Schulen Platz erhalten: es fehlte aber in der Regel an Plan, Methode und qualifizierten Lehrerkräften. Die Stiftsdirektion, die die Oberverwaltung der Schulen hatte, ließ sich gewöhnlich mit einem jährlichen Berichte über das im Schuljahre Gelesene genügen; aber ein abschließendes Ziel, das erreicht werden sollte, hatten diese Schulen nicht. Sie waren teils ausschließlich Knabenschulen, teils kombinierte Knaben- und Mädchenschulen.

Was den höheren Mädchenunterricht betrifft, ist derselbe noch durch kein festes Gesetz geordnet worden, obwol das Bedürfnis danach immer größer geworden ist. Von kommunalen Mädchenschulen giebt es deshalb sehr wenige, während die meisten Mädchen, die einen höheren Unterricht erstreben, auf die ziemlich zahlreichen privaten Schulen verwiesen sind.

Bei den kombinierten Knaben- und Mädchenschulen ist die Ordnung entweder die, daß beide Geschlechter gemeinsamen Unterricht in allen Klassen genießen, oder, was das Gewöhnlichste ist, nur in den untersten Klassen. Der Fachcyklus ist selbstverständlich derselbe, wenn ausgenommen wird, daß die Mädchen, die in weiblicher Handarbeit unterrichtet werden, weniger Stunden in Mathematik und Rechnen zu haben pflegen.

Da die Bürgerschule zu Dröbak bald zur Mittelschule umgebildet wird, bleibt nur die Bürgerschule zu Vardö übrig mit gemeinsamem Unterricht für Knaben und Mädchen in allen Klassen. Von besonderen kommunalen Mädchenschulen giebt es: 1) Die Mädchenschule zu Aalesund, 2) do. zu Hamar, 3) do. zu Kragerö, 4) do. zu Laurvik, 5) do. zu Tromsö. In mehreren der anderen Städte ist der Unterricht der Mädchen an die kommunalen Mittelschulen geknüpft, deren Plan mit einzelnen Modifikationen zur Zeit auch für die weibliche Schulausbildung die Norm genannt werden kann. Da auch

die meisten privaten Schulen, sowol Knaben- wie Mädchenschulen, immer mehr den für die Mittelschulen festgestellten Plan befolgen, so wird es das Richtigste sein, sie unter diesen zu behandeln.

III. Die kommunalen Mittelschulen. Die ganze jetzige Ordnung des höheren Unterrichtswesens ruht in allem Wesentlichen auf dem Schulgesetze vom 17. Juni 1869. Gemäß diesem sind die Schulen des Staates für die höhere allgemeine Bildung: 1) Mittelschulen, 2) Gymnasien. Die Gymnasien sind teils Lateingymnasien, teils Realgymnasien. Die Mittelschulen sollen Vorschulen für die Gymnasien sein und zugleich den Schülern, die aus ihnen unmittelbar ins Leben hinübertreten, eine abgeschlossene, nach ihrem Bedürfnisse abgepaßte allgemeine Bildung mitteilen. An eine Mittelschule kann eine praktische Realklasse geknüpft werden, für welche in jedem einzelnen Falle ein besonderer Plan anzufertigen ist. Das Ziel des Unterrichts in der praktischen Realklasse soll das sein, den Unterrichtsstoff der Mittelschule mit besonderer Rücksicht auf die Ausbildung für praktische Lebensstellungen zu erweitern und weiter zu bearbeiten.

Die Mittelschule soll einen 6jährigen Kursus haben. Jedoch kann sie an Stellen, wo sich andere Schulen mit Klassen, die ihren niederen Klassen entsprechen, finden, mit einem Kursus, der kürzer ist, jedoch nicht unter drei Jahren, eingerichtet werden. Der Kursus der praktischen Realklasse ist in der Regel einjährig, kann aber zu einem zweijährigen erweitert werden; auch im letzteren Falle soll der Kursus des ersten Jahres ein abgeschlossenes Ganzes ausmachen und gleichzeitig die Grundlage für den Unterricht des zweiten Jahres bilden. Die Klassen der Mittelschulen sollen in der Regel einjährig sein; keine Klasse darf mehr als zweijährig sein. Mit einer Mittelschule können eine oder mehrere Vorbereitungsklassen, jedoch ohne Ausgaben für das Öffentliche, verbunden werden. Beim Unterricht soll der Lehrer, indem er stets auf die Kräfte der Schüler und auf die Entwickelung, die sie erreicht haben, gebürende Rücksicht nimmt, vor Augen haben, ihre Selbstthätigkeit zu üben und sie an Genauigkeit, Klarheit und Bestimmtheit im Auffassen, Denken und Ausdruck zu gewöhnen.

In der Mittelschule soll Unterricht in folgenden Fächern erteilt werden: Religion, die Muttersprache, Geschichte, Geographie, Rechnen, Schreiben, Deutsch (vom zweiten Halbjahre des ersten Schuljahres ab), Naturkunde und Zeichnen (vom zweiten Schuljahre ab), Geometrie (vom dritten Schuljahre ab), Latein und Englisch (vom vierten Schuljahre ab), Französisch (vom fünften Schuljahre ab). Von den beiden Fächern, Latein und Englisch, soll jeder Schüler nur in dem einen, welches er selbst wählt, unterrichtet werden; die, welche Latein wählen, bilden eine Lateinreihe, die, welche Englisch wählen, eine Englischreihe. Die übrigen Fächer sind obligatorisch; doch sind die Schüler auf Verlangen vom Unterrichte im Französischen und in einem Teile der Naturkunde, der vom König als fakultativ festzustellen ist, zu entbinden. Die eine der beiden Sprachen, Latein und Englisch, kann nach Bestimmung des Königs aus dem Fachkreise einer Mittelschule ausfallen, wo die Beteiligung an der einen Reihe in allzu großem Mißverhältnisse zu dem damit verbundenen Aufwande steht. In der praktischen Realklasse soll in folgenden Fächern Unterricht erteilt werden: Die Muttersprache, lebende Sprachen, Geschichte, Geographie, Volkswirtschaftslehre, mathematische Fächer, Naturwissenschaften, Zeichnen und Buchhaltung.

Auf Antrag des betreffenden Gemeindevorstandes können auch andere Fächer in den Unterrichtskursus der praktischen Realklasse aufgenommen werden. In dem für jede praktische Realklasse erlassenen besonderen Plane sind sämtliche für sie bestimmte Fächer in gewisse Gruppen mit oder ohne lebende Sprachen zu ordnen. Jeder, der als fester Schüler aufgenommen wird, ist verpflichtet, an dem Unterrichte wenigstens in den zu einer solchen Gruppe gehörenden Fächern Teil zu nehmen. Wenn, und so lange die Rücksicht auf das Wolergehen der Schule solches erlaubt, können auch andere zu dem Unterrichte in einzelnen Fächern zugelassen werden. In der Mittelschule soll außerdem in Gesang, sowie in Gymnastik und militären Übungen Unterricht erteilt werden.

Auf Antrag der Eltern oder der Vorgesetzten kann der Rektor oder der Vorsteher einen Schüler dispensieren: 1) vom Unterricht in den der einen Reihe der Mittelschule besonders angehörenden Stunden an den Stellen, wo nur die eine Reihe vertreten ist, wenn er außerhalb der Schule in den für die andere Reihe besonderen Fächern Unterricht in Übereinstimmung mit dem Unterrichtsplane empfängt; 2) vom Unterricht in einzelnen der nicht fakultativen Fächer, wenn es ihm wegen Hartlernigkeit oder schwacher Gesundheit schwer fällt, in allen mitzufolgen; 3) vom Unterricht in einzelnen Fächern, wenn er darin eine dem darauf folgenden Klassenexamen entsprechende Prüfung befriedigend bestanden hat; 4) vom Unterricht in Gesang, Gymnastik und militären Übungen, wenn besondere Umstände vorhanden sind.

Als Ziel des Unterrichtes in den verschiedenen Fächern der Mittelschule wird festgestellt:

1. In der Religion: Daß der Schüler sichere Kenntnis des wesentlichen Inhaltes der biblischen Geschichte und der christlichen Glaubens- und Sittenlehre nach dem evangelisch-lutherischen Bekenntnisse besitzt. 2. In der Muttersprache: Daß er deutlich und ausdrucksvoll liest und einige Kenntnis in der Schönlitteratur der Muttersprache besitzt, sowie daß er ordentlich und deutlich in sprachrichtiger Form und ohne orthographische Fehler eine leichtere Aufgabe zu behandeln weiß. 3. In Deutsch: Daß er sichere Kenntnis im Wesentlichen der Grammatik besitzt, vorher nicht gelesene Stücke, die keine besondere Schwierigkeiten enthalten, richtig und mit Fertigkeit herlesen und übersetzen kann, sowie daß er mit Hilfe eines Wörterbuches eine schriftliche Aufgabe ohne gröbere Fehler erledigen kann. 4. In Latein: Daß er sich die Formenlehre der Grammatik und die wichtigsten Hauptregeln der Syntax wol angeeignet hat, mit Hilfe des Wörterbuches und der Grammatik eine leichtere schriftliche Aufgabe ohne gröbere Fehler lösen und eine passende Auswahl der leichteren Verfasser geläufig übersetzen und erklären kann. 5. In Englisch: Daß er sichere Kenntnis im Wesentlichen der Grammatik besitzt, ein vorher nicht gelesenes Stück aus einem leichteren Verfasser richtig und mit Fertigkeit herlesen und übersetzen kann, sowie mit Hilfe des Wörterbuches eine schriftliche Aufgabe ohne gröbere Fehler erledigen kann. 6. In Französisch: Daß er sichere Kenntnis im Wesentlichen der Formenlehre besitzt, sowie daß er das in der Schule aus einem Lesebuche Durchgegangene einigermaßen richtig herlesen und mit Fertigkeit übersetzen kann. 7. In Geschichte: Daß er eine klare Übersicht über die allgemeine Weltgeschichte und vollständige Kenntnis in der Geschichte des Nordens, hauptsächlich des Vaterlandes besitzt. 8. In Geographie: Daß er eine einigermaßen vollständige Übersicht über die physische und politische Geographie, sowie vollständigere Kenntnis der Geographie der drei nordischen Länder, hauptsächlich des Vaterlandes besitzt. 9. In Naturkunde: Daß er eine Übersicht über das Thier- und Pflanzenreich mit vollständigerer Kenntnis der merkwürdigsten, hauptsächlich einheimischen Arten und Geschlechter, sowie Kenntnis der wichtigsten Mineralien besitzt; ferner, daß er die wichtigsten Naturerscheinungen und die Gesetze der in diesen wirkenden Kräfte kennt. 10. In Mathematik: a) Daß er Einsicht und Fertigkeit im praktischen Rechnen — darin den Gebrauch der Logarithmen mit begriffen — auf Aufgaben aus dem täglichen Leben angewandt, sowie im Rechnen mit Buchstabengrößen und in der Lösung der Gleichungen ersten und zweiten Grades besitzt. b) Daß er Fertigkeit im Ausführen der gewöhnlichen und praktisch anwendbaren Konstruktionen und Berechnungen besitzt und in der ebenen Geometrie nach einem kurzgefaßten Lehrbuche Rede stehen kann. 11. Im Zeichnen: Daß er Übung im Abzeichnen einfacher Figuren nach Vorlagen besitzt. Die Schüler der Englischreihe sollen zugleich die Fertigkeit besitzen, nach Maß mittelst Passer und Lineal Körper einfacher Formen abzeichnen zu können. 12. Im Schreiben: Daß er eine reine und deutliche Handschrift schreibt.

In der ersten Klasse der Mittelschule soll der Unterricht, insofern nicht besondere Umstände eine Ausnahme veranlassen, von einem Lehrer besorgt werden. Innerhalb jeder der zwei folgenden Klassen soll wenigstens die Hälfte der Unterrichtsstunden in Sprachen

und Wissenschaften ebenfalls einem Lehrer übertragen werden. Übrigens sollen die Unterrichtsstunden innerhalb jeder Klasse unter so wenige Lehrer, wie die Umstände es ratsam machen, verteilt werden. In jedem Schuljahre soll eine Woche im Zusammenhange, oder in zwei oder drei Termine verteilt, zu Gymnastik und militärischen Übungen verwendet werden. Die wöchentlichen Unterrichtsstunden dürfen in keiner Klasse mehr als 30 betragen. In der obigen Stundenzahl werden die Stunden, die zu Gesang, Gymnastik und militärischen Übungen verwendet werden, nicht mitgezählt.

Der Unterricht des Schuljahres wird in jeder Klasse mit einem öffentlichen Jahresexamen abgeschlossen. Das für die oberste Klasse der Mittelschule verordnete Jahresexamen ist zugleich das Entlassungsexamen dieser Schule. Bei diesem haben die Examinanden über diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, die das Ziel des Unterrichts in der Mittelschule bilden, teils schriftlich, teils mündlich Rede zu stehen. Sie haben daneben die Befugnis, in den fakultativen Fächern examiniert zu werden. Die näheren Bestimmungen in betreff dieses Examens und die Bedingungen, um Zutritt zu demselben zu erhalten, werden vom König gegeben, insofern sie nicht durch Gesetz verordnet sind. Das Recht, Entlassungsexamina mit derselben Wirkung wie die öffentlichen Mittelschulen abzuhalten, kann vom König kommunalen und privaten Schulen zugestanden werden, insofern und so lange ihre Wirksamkeit befriedigend befunden wird.

Im Schuljahre, das vom 1. Juli gerechnet wird, soll es laut dem Ergänzungsgesetze vom 11. April 1885 folgende Ferien geben: 1. Die Sommerferien 6 Wochen nach Abschluß des öffentlichen Examens; hiervon kann eine Woche zu Herbstferien verwendet werden. 2. Die Weihnachtsferien, vom 22. Dezember bis zum 8. Januar, beide Tage incl. 3. Die Osterferien, vom Tage vor Gründonnerstag bis zum folgenden Dienstag, beide Tage incl. 4. Die Pfingstferien, von Pfingstabend bis zum folgenden Dienstag, beide Tage incl. 5. Folgende einzelne Tage: 17. Mai (Jahrestag der Konstitution) und Königs Geburtstag. Der Rektor kann daneben allmonatlich einen freien Tag zugestehen. Außerdem kann er in besonderen Fällen weitere Entbindung von dem täglichen Unterricht gestatten.

Die Schule hat durch ihre disciplinären Maßregeln darauf zu zielen, nicht nur die Hindernisse gegen einen fruchtbaren Unterricht zu beseitigen, sondern auch bei der christlichen und sittlichen Erziehung der Schüler mitzuwirken. Das Benehmen der Schüler soll deshalb auch außerhalb der Schule, wenn sie nicht unter der unmittelbaren Aufsicht ihrer Eltern und Vorgesetzten sind, Gegenstand der Aufmerksamkeit der Lehrer sein. Vergeht ein Schüler sich gegen den Anstand oder gegen die Ordnung, oder zeigt er ein trotziges und widersetzliches, oder ein nachlässiges und unachtsames Betragen, so wird mit einem Verweise oder mit einer anderen gelinden Strafe gegen ihn vorgegangen. Zeigt ein Schüler einen solchen anhaltenden Trotz, oder ein so schlechtes und unsittliches Benehmen, daß sein Beispiel für seine Mitschüler gefährlich befunden wird, so ist er, sofern die Eltern oder Vorgesetzten auf Aufforderung des Rektors ihn nicht aus der Schule herausnehmen, aus derselben zu entfernen. Ein solcher Schüler darf vor Ablauf eines Jahres in keine öffentliche Schule widerum aufgenommen werden, und dann nur, wenn er Zeugnisse für gute Aufführung in der Zwischenzeit vorlegt.

In der Regel soll Aufnahme von Schülern nur beim Beginn des Unterrichts im neuen Schuljahre stattfinden. Der Rektor kann jedoch unter besonderen Umständen hiervon abstehen. Als allgemeine Bedingungen für die Aufnahme der Schüler wird festgestellt: 1. Daß die, welche in eine Mittelschule aufgenommen werden, nicht unter 9 und nicht über 16 Jahre alt sind. Ausnahme hiervon kann unter besonderen Umständen vom Rektor gestattet werden. 2. Daß ihr Alter nicht in allzu großem Misverhältnisse zum normalen Alter für diejenige Klasse steht, in welche sie nach ihren Kenntnissen aufgenommen werden können. 3. Daß sie geimpft sind, oder die natürlichen Pocken gehabt haben und an keinen ansteckenden Krankheiten oder anderen körperlichen Übeln leiden, die den Mitschülern Unannehmlichkeiten zuziehen können. 4. Daß ihre Sitten unverdorben sind.

Insofern sie Schüler in anderen Schulen gewesen sind, werden Zeugnisse von diesen gefordert. 5. Daß sie eine Aufnahmeprüfung bestehen.

Um in die erste Klasse einer Mittelschule aufgenommen zu werden, wird verlangt: 1. daß der Schüler lautlich rein lesen kann, 2. daß er zusammenhängende Schrift schreiben und nach einem Buche abschreiben kann, 3. daß er in unbenannten ganzen Zahlen addieren, subtrahieren und multiplizieren kann, 4. daß er einige der wichtigeren Erzählungen aus der Bibelgeschichte und Vaterlandsgeschichte widergeben kann und einige Kenntnis der Karte des jüdischen Landes und Norwegens zeigen kann.

Um in eine höhere Klasse der Mittelschule aufgenommen zu werden, soll der Schüler die Kenntnisse und Fertigkeiten besitzen, die das Ziel des Unterrichts der vorhergehenden Klasse sind. Die Entscheidung über die Aufnahme der Schüler wird im Schulrate vom Rektor getroffen. Die Versetzung von einer niederen Klasse zu einer höheren wird von der Reife des Schülers bedingt und soll in der Regel nur beim Schlusse des öffentlichen Examens stattfinden. In der Regel darf kein Schüler in der Schule verbleiben, wenn er, nachdem er zwei Jahre in einer einjährigen und drei Jahre in einer zweijährigen Klasse zugebracht hat, zur Versetzung nicht reif befunden wird.

Wenn ein Schüler nach vollendetem Kursus aus einer Mittelschule oder einer praktischen Realklasse abgeht, so soll ihm über sein Entlassungsexamen, seinen Fleiß und sein sittliches Verhalten ein nach einem von der Oberverwaltung verordneten Schema abgefaßtes Zeugnis ausgestellt werden. Wenn ein Schüler die Schule verläßt, bevor er den ganzen Kursus durchgemacht hat, soll ihm ebenfalls auf Verlangen ein Zeugnis über seine Kenntnisse, seinen Fleiß und sein sittliches Verhalten erteilt werden.

Es liegt den Rektoren (Vorstehern) ob, für die Angelegenheiten der ihnen anvertrauten Schule sowol dem Öffentlichen wie den Privaten gegenüber Sorge zu tragen. Sie sind die nächsten Vorgesetzten der übrigen Lehrer und sollen als solche die Aufsicht mit dem Unterricht und der Disciplin führen. Der Rektor soll unter den Lehrern jeder Klasse einen Klassenvorsteher erwählen, um ihm bei der Aufsicht mit dem Unterricht und der Disciplin der Klasse und mit der passenden Verteilung der Arbeit der Schüler beizustehen.

Bei jeder Schule soll ein aus dem Schulrektor und den fest angestellten Lehrern bestehender Schulrat sein. Die übrigen Lehrer können vom Rektor hinzugerufen werden, wenn er solches zweckmäßig findet. Der Schulrat tritt in der Regel einmal monatlich zusammen und sonst so oft, wie der Rektor es nötig erachtet. Dem Schulrate gehört unter dem Vorsitze des Rektors die Entscheidung in Sachen, betreffend: 1. die Versetzung der Schüler, 2. die Entfernung der Schüler, 3. die Beurteilung der Anlagen, des Fleißes, Fortschrittes und sittlichen Verhaltens der Schüler, 4. die Abfassung der Zeugnisse für abgehende Schüler.

Die Entscheidungen über Entfernung der Schüler können allein auf Vorschlag des Rektors getroffen werden und sind nicht sofort gültig, es sei denn, daß zwei Drittel der festen Mitglieder des Schulrates darin einverstanden sind, und ein Bericht darüber ist bei der Oberverwaltung abzustatten. Ist ein solcher Entschluß nur mit einfacher Majorität gefaßt worden, wird er der Entscheidung der Oberverwaltung anheim gegeben. Der Schulrat soll in betreff der Aufnahme von Schülern vom Rektor gehört werden. Ebenso soll der Rektor, bevor er seinen Antrag eingiebt, den Schulrat hören in jeder Angelegenheit, betreffend: 1. die Einführung neuer Lehrbücher, sowie Veränderungen in den disciplinären Bestimmungen oder im Unterrichtsplane, 2. die Fachverteilung unter die Lehrer der Schule, 3. die Verteilung der Schulbenefizien. Auszüge aus dem bei der Behandlung dieser Sachen geführten Protokoll werden der Oberverwaltung zugestellt. Ferner hat der Schulrat über die Angelegenheiten zu beratschlagen, die durch Verordnung bestimmt werden möchten, und worüber der Rektor dessen Ansicht zu hören wünscht.

Wenn der Rektor verhindert, oder das Rektoramt vakant ist, so ist derjenige von den Lehrern der Schule, den die Oberverwaltung bestimmt, verpflichtet, gegen eine angemessene Vergütigung die dem Rektoramte obliegenden Geschäfte einstweilen auszuführen. Wenn ein Lehrer verhindert ist, seine Unterrichtsstunden zu besorgen, oder eine Lehrerstelle vakant ist, so ist jeder der festen Lehrer der Schule verpflichtet, die Geschäfte, die ihm der Rektor demzufolge auferlegen möchte, auszuführen. Die vom Rektor getroffene einstweilige Anordnung ist sofort der Oberverwaltung zur Approbation vorzulegen. Inwiefern eine Vergütung zu gewähren ist, wird von der Oberverwaltung entschieden. Im Falle einer Krankheit, die bis 3 Monate dauert, soll die Vergütigung an den Vikar, insofern eine solche ihm gewährt wird, aus der Kasse der betreffenden Schule entrichtet werden. Dauert eine solche Verhinderung länger, entscheidet die Oberverwaltung, ob die ganze Vergütigung oder ein Teil derselben fernerhin aus der Schulkasse zu entrichten bleibt. Keiner von den festen Lehrern der Schule darf ohne Einwilligung der Oberverwaltung Vorsteher oder Lehrer an einer anderen Schule sein.

Für jede Schule soll ein Vorstand bestehen, gebildet aus einem Mitgliede des Magistrats (oder auf dem Lande aus dem Vogt), dem Rektor und drei am Orte ansässigen Männern, die vom Gemeindevorstande erwählt werden. Von den drei vom Gemeindevorstande erwählten Mitgliedern treten zwei nach einer Funktionszeit von zwei Jahren aus. Wer das erste Mal austreten soll, wird durch das Loos entschieden; nachher tritt derjenige aus, der am längsten im Vorstande gesessen hat, so daß die Funktionszeit für kein Mitglied vier Jahre übersteigt. Der Vorstand wählt selbst seinen Vorsitzenden, der die Sitzungen anberaumt. Kein gültiger Entschluß kann gefaßt werden, wenn nicht mehr als die Hälfte der Mitglieder anwesend sind. Die Entschlüsse werden durch Stimmenmehrheit gefaßt; bei Gleichheit der Stimmen giebt die Stimme des Vorsitzenden den Ausschlag. Der Vorstand hat im allgemeinen für alles Sorge zu tragen, was zum Gedeihen der Schule dienen kann. Er soll zu jeder Zeit genaue Kenntnis ihres Unterrichts und ihrer Disciplin besitzen. Insofern er Anlaß finden sollte, über etwas Bemerkungen zu machen, so hat er sich an den Rektor oder nötigenfalls an die Oberverwaltung zu wenden, und keine Veränderung darf in den geltenden Bestimmungen geschehen, ohne daß dem Vorstande Gelegenheit gegeben worden, sich darüber zu erklären. Ebenso ist bei Vakanz im Rektoramte die Erklärung des Vorstandes in betreff der eingegangenen Gesuche und die Besetzung des Amtes einzuholen.

Namentlich ist es Sache des Vorstandes: 1. die Mittel und Einkünfte der Schule nach den geltenden Regeln und etatsmäßigen Bestimmungen zu verwalten; 2. auf Vorschlag des Rektors einen Überschlag über die Einnahmen und Ausgaben der Schule für jeden Budgettermin auszuarbeiten; 3. einen zuverlässigen und soliden Mann zum Kassierer und Rechnungsführer anzunehmen und von demselben sich sichere Kaution stellen zu lassen. Die Rechnungsführer der Schule genießen entweder festes Gehalt oder gewisse Prozente aus den Einnahmen, die sie einkassieren, und haben dieselben Pflichten und dieselbe Verantwortung wie andere öffentliche Abgabeneinnehmer und Rechnungsbeamte, woneben es ihnen auch obliegt, dem Vorstande in den ökonomischen Angelegenheiten der Schule an die Hand zu gehen; 4. darauf Acht zu haben, daß die Rechnungsextrakte eingesendet und die Rechenschaft zur rechten Zeit abgelegt wird; 5. mit den Gebäuden, dem Inventarium und sonstigem Eigentume der Schule die Aufsicht zu führen. Wenn eine Schule durch Versäumnis von seiten des Vorstandes Verluste erleidet, haben dessen Mitglieder, insofern sie dabei beteiligt sind, in solidum dafür aufzukommen.

Über den Religionsunterricht einer jeden Schule hat die geistliche Oberbehörde und über ihre Ökonomie die civile Oberbehörde die nächste Oberaufsicht zu führen. Jede derselben kann dabei die Wirksamkeit der Schule im ganzen inspizieren. Die Höhe des Schulgeldes, und die Ermäßigung in demselben, die für Geschwister stattzufinden hat,

bleibt für jede Schule besonders festzustellen. Privatisten, die an einer Mittelschule sich deren Entlassungsexamen unterwerfen, haben eine Gebür von 20 Kr. zu erlegen, die nach Bestimmung der Verwaltung unter diejenigen Lehrer der Schule, die bei der Abhaltung dieses Examens beteiligt gewesen, verteilt wird.

Die Schulbenefizien können zweierlei sein: 1. Freiplätze, ganze und halbe, 2. Geldstipendien. In wie weit und in welcher Ausdehnung die Schulbenefizien stattfinden sollen, bleibt bei jeder Schule besonders zu bestimmen. Die Schüler sollen nur unter folgenden Bedingungen bei der Verteilung der Schulbenefizien in Betracht kommen: 1. daß sie gute Anlagen besitzen; 2. daß sie sich durch sittliches Betragen und durch Fleiß zu solcher Unterstützung verdient machen; 3. daß ihre Armut durch zuverlässige Zeugnisse beglaubigt wird. Die Schulbenefizien können in der Regel den Schülern nicht erteilt werden, bevor sie ein Jahr in der Schule gewesen sind. Ausnahmen hiervon können jedoch stattfinden, wenn man Gewißheit darüber hat, daß ein Schüler in vorzüglichem Grade würdig und einer früheren Hilfe benötigt ist. Die Schulbenefizien werden nur auf je ein Jahr erteilt und sollen jedesmal widerum nachgesucht werden. Die Gesuche werden mit dem Begutachten des Rektors der Oberverwaltung zur Entscheidung zugestellt.

Zufolge königlicher Resolution vom 6. November 1869 ist die Oberverwaltung der höheren allgemeinen Schulen dem Kirchen- und Unterrichtsdepartement beigelegt. Gemäß dem Schulgesetze vom 17. Juni 1869, deren wichtigste Bestimmungen in betreff der Mittelschule oben angeführt wurden, ließ das Kirchendepartement unterm 29. Juni 1870 einen Unterrichtsplan für die Mittelschulen ausfertigen, der indessen jetzt durch einen neuen vom 1. März 1885 ersetzt worden ist. Laut diesem letzteren Unterrichtsplane hat die Mittelschule folgende Stundenverteilungstabelle:

| Klassen: | I. | II. | III. | E. | IV. | L. | E. | V. | L. | E. | VI. | L. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Religion | 3 | 3 | 3 | | 2 | | | 2 | | | 2 | |
| Muttersprache | 8*) | 5 | 5 | | 4 | | | 3 | | | 3 | |
| Deutsch | — | 6 | 5 | | 4 | | 4 | | 3 | 4 | | 3 |
| Englisch | — | — | — | 5 | | — | 5 | | — | 5 | | — |
| Latein | — | — | — | — | | 7 | — | | 7 | — | | 7 |
| Französisch | — | — | — | | — | | | 2**) | | | 2**) | |
| Geschichte | 3 | 3 | 4 | | 3 | | | 3 | | | 3 | |
| Geographie | 4 | 2 | 2 | | 2 | | | 2 | | | 2 | |
| Naturkunde | — | 2 | 2 | | 2 | | | 3 | | | 2 | |
| Mathem. Fächer | 4 | 4 | 5 | | 6 | | | 5 | | | 6 | |
| Zeichnen | — | 2 | 2 | 2 | | — | 1 | | — | 1 | | — |
| Schreiben | 4***) | 3 | 2 | | — | | | — | | | — | |
| Summa: | 26 | 30 | 30 | | 30 | | | 30 | | | 30 | |

Der Unterrichtsplan giebt daneben für die verschiedenen Fächer die Methode an, die zu befolgen ist, sowie das Pensum, das in jeder einzelnen Klasse durchgemacht werden soll. Besonderes Gewicht wird auf den Unterricht in der Muttersprache gelegt, die als ein gemeinsames Fach betrachtet wird, für dessen Wartung und Pflege alle Lehrer die gleiche Verantwortung tragen. Es ist deshalb jedem Lehrer die Verpflichtung auferlegt, ohne Rücksicht auf das Fach, dafür zu sorgen, daß alles, was mitgeteilt wird,

*) Im zweiten Halbjahre werden einige Stunden auf Einübung der ersten Elemente des Deutschen verwendet.

**) Französisch ist fakultativ; denjenigen Schülern, die nicht Französisch lesen, kann die Schule Zutritt zu einem weitergehenden Unterricht in der Muttersprache, im Zeichnen und in der Physik, in Kl. V 1 Stunde Zeichnen und 1 Stunde die Muttersprache, in Kl. VI 1 Stunde Zeichnen und 1 Stunde Physik.

***) 1 von diesen Stunden kann auf Zeichnen verwendet werden.

klar aufgefaßt und klar widergegeben wird, so daß eben so sehr auf den Inhalt wie auf die Form gesehen wird. Namentlich wird eingeschärft, daß die Schüler daran gewöhnt werden, vollständige Antworten zu geben, und daß die Lehrer, besonders in den höheren Klassen, öfters ihre Fragen so stellen, daß die Antwort, um befriedigend zu sein, notwendiger Weise eine längere zusammenhängende Erklärung werden muß.

Die schriftlichen Arbeiten in der Muttersprache in den zwei oberen Klassen der Mittelschule sollen befassen: Beschreibungen, Schilderungen, Charakteristiken, Biographien, Auszüge und gekürzte Abfassungen, Darstellung des Gedankenganges in der Arbeit eines Verfassers, Übersetzungen, kleinere Geschäftsschreiben.

Deutsch wird als die Hauptsprache der Englischreihe betrachtet, und namentlich wird eingeschärft, daß es die lebende Sprache der Gegenwart ist, die die Schüler in den Mittelschulen zu lernen haben. Für die Lateinreihe, wo Deutsch Nebenfach ist, sind 3 Stunden wöchentlich in Kl. V und VI gegen 4 in denselben Klassen der Englischreihe angesetzt, das Ziel ist jedoch für beide Reihen dasselbe.

Der Unterricht im Englischen fängt in Kl. IV an. Das Hauptgewicht wird auf korrektes Lesen und Übersetzen gelegt mit Einsammeln eines nicht allzu engen Wortvorrates. Der Lesestoff soll auch hier ausschließlich die lebende Sprache der Gegenwart repräsentieren.

In Latein, das ebenfalls in Kl. IV anfängt, soll aus Verfassern gelesen werden. 1. a) 3 Bücher aus Cäsars bellum Gallicum (oder civile), oder b) 2 Bücher aus Cäsars bellum Gallicum (oder civile) und 8 bis 10 Feldherren aus Cornelius. 2. 24 Kapitel aus Ciceros Reden. 3. 500 Verse aus Phädrus.

Anstatt des unter 1, 2 und 3 Erwähnten können 2 Bücher aus Cäsar und ein dem Übrigen entsprechendes Quantum aus einem anderen geschichtlichen Schriftsteller oder aus einem approbierten Lesebuche oder Chrestomathie (z. B. Lhomond: viri illustres) gelesen werden. Das erste Buch aus Cäsars bellum Gallicum ist mit 2 kleineren äquivalent. In dem Französischen fängt der Unterricht in Kl. V an. Aus einem kleineren Lesebuche werden 40—50 Seiten durchgegangen, indem mehr auf Intenz als auf umfassendes Lesen Gewicht gelegt wird. In der Geschichte hat der Lehrer dafür zu sorgen, daß die Schüler einen lebendigen Eindruck vom Zusammenhange zwischen den Personen, den Begebenheiten und der Denk- und Lebensart der Zeit empfangen, sowie sie auch darin einzuüben sind, nach den verschiedenen Altersstufen abgepaßte Charakteristiken der Personen nebst zusammenhängenden Darstellungen der Begebenheiten, des Ursprunges, der Entwickelung und der Folgen derselben geben zu können. Von und mit Kl. III soll der Lehrer außerdem einmal monatlich einen geschichtlichen Stoff zur schriftlichen Behandlung in der Schule aufgeben. In Geographie wird der Unterricht auf Kartenzeichnen gebaut, worin methodische Anleitung erteilt wird. Das Ziel des Unterrichts soll es sein, ein zusammenhängendes Bild der Natur und des Volkes zu geben. Bei der Einübung der geographischen Kenntnisse geht man soviel wie möglich von den norwegischen Verhältnissen aus und benutzt stets diese als vergleichende Anknüpfungspunkte. Bei dem Entlassungsexamen hat der Lehrer sich zu vergewissern, daß der Schüler durch Zeichnen auf der Wandtafel oder auf dem Papiere in betreff der Lage der geographischen Objekte orientiert ist. Aus der Naturkunde, Botanik, Zoologie, Physik und Mineralogie umfassend, ist Mineralogie und ein Teil der Physik als fakultativ auszuscheiden. Exkursionen während der Sommerzeit bilden einen wesentlichen Teil des naturgeschichtlichen Unterrichts. Die mathematischen Fächer in der Mittelschule zerfallen in zwei Disciplinen: Rechnen und Geometrie. Von Kl. IV ab teilt sich widerum Rechnen in zwei Arten, nämlich a) das durch die ganze Schule gehende Zahlenrechnen, das sogenannte praktische Rechnen, und b) der theoretische Unterricht in Arithmetik, woran auch Übungen im Buchstabenrechnen geknüpft werden. Der theoretische Unterricht in Geometrie soll gleichzeitig mit der Arithmetik anfangen. Die praktischen Übungen, Konstruktionen und Rechenübungen sollen als Regel in der Schule geschehen.

Gemäß dem Gesetze vom 15. Juni 1878 sind die Forderungen in der Mathematik für weibliche Anwärter, die sich dem Entlassungsexamen der Mittelschule unterwerfen wollen, auf Verlangen auf folgendes zu beschränken: a. Einsicht und Fertigkeit im praktischen Rechnen, auf Aufgaben aus dem täglichen Leben angewendet, in den 4 Rechnungsarten mit Buchstabengrößen sowie im Behandeln der Gleichungen ersten Grades. b. Fertigkeit im Ausführen leichter geometrischer Konstruktionen mit daran geknüpften Ausmessungen und Berechnungen.

Das Ziel für den Zeichenunterricht in der Mittelschule ist, teils die praktische Fertigkeit zu erreichen, welche den Schüler dazu befähigt, sich durch Zeichnung verständlich zu machen oder selbst Zeichnungen zu verstehen, teils und vornehmlich den Sinn für schöne und harmonische Formen zu entwickeln und dadurch erziehend zu wirken. Dies Ziel wird durch Zeichnen aus freier Hand und durch Projektionszeichnen als obligatorische Disciplinen zu erreichen gesucht. Das Projektionszeichnen fängt in Klasse V an. Als Ziel für das Examen darin wird gestellt, eine aus regelmäßigen stereometrischen Körpern zusammengesetzte Figur abzeichnen zu können.

Als allgemeine Principien für den Schreibunterricht sei erwähnt: 1. Massenunterricht mit Aufschreiben des Lehrers an die Schultafel und mit hinlänglicher Erklärung. 2. Es soll das Selbstdenken der Schüler in Beschlag genommen werden; insofern Vorschrift im Buche benutzt wird, sind Hilfslinien möglichst bald aufzugeben. 3. Die Handstellung dieselbe für alle, ebenso die Körper- und Buchstellung. 4. Die Schule soll eine bestimmte Norm für die Form und Verhältnisse der Buchstaben haben, und es muß darauf gesehen werden, daß diese Norm bei sämtlichen schriftlichen Arbeiten der Schüler befolgt wird. 5. Der Übergang zum schnelleren Schreiben oder zu der gewöhnlichen Handschrift muß Gegenstand des Unterrichts sein und mit Vorsicht und Sorgfalt geschehen. 6. Taktschreiben am liebsten nach Metronom.

Nachdem der regelmäßige Schreibunterricht aufgehört hat, so hat die Schule die Befestigung und Entwickelung der Handschrift auf Basis der gewonnenen Resultate zu kontrollieren. Gegen Schluß jedes Monats wird eine kurze Probeschrift nach Diktat geliefert; außerdem hat der Schreiblehrer die im Laufe des Monats ausgeführten schriftlichen Arbeiten durchzugehen, wonach er für Schreiben eine Zensur giebt, die beim monatlichen Abschlusse mitzählt.

Gemäß dem Gesetze vom 17. Juni 1869 ist durch königliche Resolutionen vom 20. April 1872, 23. August 1878 und 3. Juni 1882 ein einstweiliges Reglement für das Entlassungsexamen der Mittelschulen festgesetzt worden, dessen wichtigste Bestimmungen hier angeführt werden:

Schüler einer öffentlichen Schule sind, wenn sie deren Kursus vollendet haben, ohne irgend welche Anmeldung berechtigt, sich zum Entlassungsexamen der Schule einzustellen. Privatisten, die sich dem Entlassungsexamen bei einer Mittelschule zu unterwerfen wünschen, müssen beim Rektor der Schule zwei Monate, bevor das Examen beginnen soll, angemeldet sein. Als Privatist ist jeder zu betrachten, der in dem letzten Schuljahre nicht in einer zum Abhalten des Entlassungexamens der Mittelschule berechtigten Schule Schüler gewesen ist. Ein im Laufe des Schuljahres aus einer solchen abgegangener Schüler kann nur mit Einwilligung der Oberverwaltung der Schule zum Entlassungsexamen einer Mittelschule zugelassen werden.

Bevor ein Angemeldeter zum Examen Zutritt erhalten kann, hat er dem Rektor der Schule vorzulegen: 1. Ein Attest, aus welchem hervorgeht, daß er sein 14. Jahr zurückgelegt hat, oder Erlaubnis der Oberverwaltung, sich dem Examen unterwerfen zu dürfen, obgleich er dieses Alter nicht erreicht hat. 2. Zeugnis darüber, daß seine Sitten unverdorben sind; wenn er früher Schüler in irgend einer öffentlichen oder anderen zum Abhalten des Entlassungsexamens der Mittelschule berechtigten Schule gewesen ist, wird ein Zeugnis von seiten dieser gefordert. 3. Insofern er unter 18 Jahre alt ist, von

seiten eines Mannes, der in der letzteren Zeit seinen Unterricht geleitet oder wesentlich daran Teil genommen hat, Zeugnis darüber, daß er im Besitze der erforderlichen Entwickelung und Reife sei. 4. Quittung des Kassierers der Schule über die Erlegung der festgestellten Gebür.

Wenn eine so große Zahl sich meldet, daß die Schule deren Prüfung in der vorgeschriebenen Zeit nicht vollenden kann, so stattet der Rektor gleich nach Ablauf der Anmeldungsfrist Bericht darüber an die Oberverwaltung der Schulen ab, welche letztere dann entweder die zuletzt Angemeldeten an andere Schulen verweist oder Hilfsexaminatoren anstellt. Das Entlassungsexamen soll, sofern die Oberverwaltung der Schulen nicht anderweitige Bestimmung getroffen hat, am 15. Juni anfangen oder, wenn dieser auf einen gesetzlichen Ferientag fällt, an dem darauf zunächst folgenden Schultag; es soll spätestens gleichzeitig mit dem Examen der übrigen Schule abgeschlossen werden. Insofern irgend ein Examinand durch Krankheit oder aus einem anderen eben so triftigen Grunde verhindert wird, beim Examen zu erscheinen oder dasselbe in der vorgeschriebenen Zeit zu vollenden, kann die Oberverwaltung, nachdem der Vorstand der betreffenden Schule sich über die Angelegenheit erklärt hat, die Abhaltung eines extraordinären Examens, jedoch nur innerhalb der ersten Hälfte des nächsten Schuljahres, anordnen.

Der Rektor stellt fest, in welcher Reihenfolge und an welchen Tagen in den verschiedenen Fächern examiniert werden soll, insofern die Oberverwaltung nicht darüber die nötigen Vorschriften erteilt hat. — Beim Entlassungsexamen der Mittelschule werden folgende schriftliche Aufgaben gestellt: 1. Eine Aufgabe in der Muttersprache. 2. Eine deutsche Ausarbeitung. 3. Eine lateinische Ausarbeitung für die Lateinreihe und eine englische für die Englischreihe. 4. Einige Aufgaben im Zahlen- und Buchstabenrechnen sowie Konstruktionszeichnen. Bei den unter Nr. 2 und 3 erwähnten Beantwortungen kann ein Wörterbuch benutzt werden und bei der lateinischen schriftlichen Ausarbeitung desgleichen eine Grammatik. Nur diejenigen Wörterbücher und Grammatiken, die von der Oberverwaltung als zweckmäßig zu diesem Gebrauche anerkannt sind, dürfen benutzt werden.

Zu jeder Beantwortung wird eine Zeit von 4 Stunden eingeräumt. Ist von der Oberverwaltung eine Aufgabe in irgend einem Fache der Schule zugestellt worden, so wird dieselbe beim Anfange des Examens an dem für das Fach festgestellten Tage im Beisein zweier Lehrer geöffnet. Wenn keine Aufgabe von der Oberverwaltung zugestellt worden ist, so wird dieselbe vom Rektor nach dem Vorschlage des Lehrers in dem Fache und eines oder mehrerer Zensoren gewählt. Die Aufsicht über die Examinanden während des schriftlichen Examens wird, insofern die Oberverwaltung darüber die nötigen Vorschriften nicht erteilt hat, in einer Weise, wie es der Rektor der Schule bestimmt, geführt. Jede der schriftlichen Beantwortungen wird von dem Lehrer des Faches und mindestens einem Zensor, der vom Rektor und am liebsten unter den übrigen Lehrern der Schule gewählt wird, beurteilt. Ist der Zensor von der Oberverwaltung beigeordnet worden, oder zensuriert der Rektor selbst, so braucht dieser keinen zweiten Zensor herbeizurufen.

Um bei der schriftlichen Prüfung zu bestehen, wird gefordert, daß für keine der vier schriftlichen Arbeiten eine Zensur, die unter „ziemlich gut" (4,5) ist, gegeben wird. Doch kann man mit „dürftig" (5) für eine der Aufgaben unter Nr. 2, 3 oder 4 bestehen, wenn die Mittelzahl der Zensuren für die drei übrigen Beantwortungen wenigstens einfaches „gut" (3,0) beträgt. Die Examinanden, welche eine geringere Zensur erhalten, haben zur mündlichen Prüfung keinen Zutritt.

Bei der mündlichen Prüfung wird in folgenden Fächern examiniert: Religion, die Muttersprache, Latein oder Englisch, Deutsch, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Rechnen und Geometrie. Die Verpflichtung, sich der Prüfung in Religion zu unterwerfen, gilt nur denjenigen, die der Staatskirche angehören. — Daneben steht es den Examinanden frei, zu verlangen, in Französisch oder in dem im Unterrichtsplane als fakultativ bezeichneten Teile der Naturkunde examiniert zu werden. Wenn dieser Teil des Faches mit-

genommen wird, so werden zwei Zensuren in Naturkunde, eine in Naturlehre und eine in Naturgeschichte, gegeben. Bei jeder Examination soll wenigstens ein Zensor zugegen sein.

Die Examinanden der Lateinreihe sollen eine und die der Englischreihe zwei Probezeichnungen ausarbeiten. — Daneben sollen die Examinanden der Englischreihe die im letzten Jahre ausgeführten Zeichnungen zur Beurteilung vorlegen; die der Privatisten sollen von einer Bescheinigung darüber, daß sie vom Examinanden selbst ausgeführt sind, begleitet sein. Die Zensur für diese Arbeiten wird mit den Zensuren für die Probezeichnungen zu einer gemeinsamen Zensur für Zeichnen vereinigt, die beim Berechnen der Hauptzensur mitzählt. Die Zensur, die den Examinanden der Lateinreihe für die Probezeichnung gegeben wird, wird in der Zensurliste aufgeführt, ohne jedoch beim Berechnen der Hauptzensur mitgezählt zu werden. Jeder Examinand soll eine Probeschrift ausarbeiten. Für diese, mit der Schrift in den übrigen eingelieferten Examensarbeiten zusammengehalten, wird ihm eine Zensur erteilt, die beim Berechnen der Hauptzensur mitzählt. Die Zensur wird durch ganze und halbe Zensuren bezeichnet, desgleichen werden die Hauptzensuren mit Hundertteilen berechnet. Um die Prüfung zu bestehen, wird gefordert, daß die Hauptzensur nicht unter 3,25 ist, und daß keine der Specialzensuren für Sprachen oder Wissenschaften unter „dürftig" sind. Jedoch kann einem Examinanden, der in einem Fache „schlecht" erhalten hat, wenn seine Hauptzensur wenigstens ein einfaches „gut" ist, gestattet werden, vor Ablauf eines halben Jahres sich zu erneuerter Prüfung in diesem Fache einzustellen. Wenn er bei dieser Prüfung wenigstens die Zensur „gut" (3,5) erreicht, ist er berechtigt, das Zeugnis der Reife zu erhalten. Die Rektoren der Mittelschulen erstatten der Oberverwaltung der Schulen Bericht über den Ausfall der Prüfung.

Das oben zitierte Gesetz für die Mittelschulen, sowie auch die damit in Verbindung stehenden reglementmäßigen Bestimmungen gelten allerdings zunächst den öffentlichen Schulen oder den Staatsschulen; aber in Übereinstimmung hiermit ist in den meisten Städten, wo sich öffentliche Schulen nicht finden, und zum Teile auch in einzelnen Landbezirken eine Reihe kommunaler Mittelschulen mit Staatsbeiträgen errichtet worden. Diese sind teils Knabenschulen, teils kombinierte Knaben- und Mädchenschulen. Endlich findet sich eine kleinere Zahl kommunaler Mittelschulen ohne Staatsbeiträge und, hauptsächlich in den größeren Städten, eine Mehrheit privater Schulen, besonders Mädchenschulen, die in der Regel ihren Unterricht nach dem Plane der Mittelschule angelegt haben. Sämtliche kommunale Schulen und eine Mehrheit der privaten haben das Recht erhalten, Entlassungsexamina mit derselben Wirkung wie die öffentlichen Schulen abzuhalten. Auch kommunalen und privaten Mädchenschulen kann zufolge dem Gesetze vom 15. Juni 1878 vom König dasselbe Recht gewährt werden. Mit den meisten dieser kommunalen und privaten Schulen ist in der Regel eine dreijährige Vorbereitungsschule, auf das Alter von 6 bis 9 Jahren berechnet, verbunden, so daß der ganze Schulkursus 9jährig, für Mädchen im Allgemeinen 10jährig wird. Nur ganz wenige dieser Schulen sind mit beiden Reihen ausgestattet, die allermeisten haben in der Regel nur die Englischreihe.

In betreff der Verwaltung und Ökonomie unterscheiden sich die kommunalen Mittelschulen wesentlich von den öffentlichen. Der Vorstand hat mehr Einfluß und die Stiftsdirektion ist die nächste Oberverwaltung der Schule. Von ihr werden der Vorsteher und der oder die festen Lehrer nach Vorschlag des Vorstandes angestellt und entlassen. Stundenlehrer, Lehrerinnen und besondere Lehrer in technischen Fertigkeiten werden vom Vorstande angenommen. In betreff des Ökonomischen steht die Schule unter der Kommunalverwaltung. Diese bestimmt nach dem Vorschlag des Vorstandes die Höhe des Schulgeldes und die Ermäßigung desselben, die für Geschwister stattzufinden hat.

Zensoren beim Entlassungsexamen werden vom Kirchendepartemente ernannt, welches ebenfalls sämtlichen Mittelschulen des Landes gemeinsame Aufgaben in den vier schriftlichen Fächern und im Zeichnen zustellt. Die Beantwortungen werden nach beendetem

Examen in zensuriertem Stande mit darauf geschriebener Zensur an das Departement eingesandt. Als Bedingung dafür, daß eine Schule Staatsbeitrag oder das Recht zum Abhalten des Entlassungsexamens erhält, wird gefordert, daß ihr Plan vom Kirchendepartemente approbiert wird. Der Expeditionschef für das Schulwesen nimmt außerdem jährlich Inspektionsreisen vor, um die Wirksamkeit der Schulen zu kontrollieren. Beim Ablaufe jedes Schuljahres wird vom Vorsteher durch den Vorstand und die Stiftsdirektion an das Kirchendepartement ein Bericht über die Wirksamkeit und ökonomische Verfassung im verlaufenen Jahre eingesandt.

Die im Schulgesetze berührte praktische Realklasse ist an keiner der kommunalen Schulen errichtet worden; dagegen ist an ein paar derselben, nämlich der Bürgerschule in Christiania und Tanks Schule in Bergen, einiger Unterricht im Handelsfache mit den höheren Klassen der Mittelschule in Verbindung gesetzt. In Fredriksstad ist ein kommunales Lateingymnasium mit Staatsbeiträgen mit der Mittelschule vereinigt.

Wir geben unten ein Verzeichnis der kommunalen Mittelschulen mit Staatsbeiträgen an, von Angaben über die Schülerzahl im dritten Quartale (Juli—September) 1885 nebst den budgetierten Einnahmen für das Schuljahr 1886—87 begleitet. Wo nichts Weiteres angegeben wird, hat die Schule nur die Englischreihe. Wo eine Mädchenschule ganz oder teilweise mit der Mittelschule kombiniert ist, hat die Mädchenschule ihr eigenes Budget. Dies gilt selbstverständlich nicht für diejenigen Klassen, die vollständig gemeinsamen Unterricht haben mögen. An mehreren Schulen, die nur die Englischreihe haben, wird den Schülern privater Unterricht in Latein erteilt.

(Siehe hierzu die Tabelle auf Seite 788 und 789.)

Hierzu kommen noch folgende kommunale Schulen ohne Staatsbeiträge, die in allem Wesentlichen dem Plane der Mittelschule folgen: 1. Die Mädchenschule in Aalesund. 2. Bergen, Tanks Schule (Knabenschule), basiert auf einem Legate Hans Tanks vom 14. März 1803. 3. Die Mädchenschule in Hamar. 4. Die Mädchenschule in Kragerö. 5. Die Bürger- und Realschule in Christiania (Knabenschule), 1812 errichtet, hat beide Reihen. 6. Die Mädchenschule in Laurvik. 7. Die Mädchenschule in Tromsö. 8. Die bürgerliche Realschule in Drontheim, 1783 errichtet, basiert auf einem Legate des Kaufmanns Meincke († 1771). Die Schule erhielt 1795 das Privilegium auf Herausgabe der „Nachrichten des Adreßcomptoirs", welches Privilegium jetzt von der Stadt eingelöst worden ist. — Die Schule ist in 2 Abteilungen, eine für Knaben und eine für Mädchen geteilt: beide schließen mit dem Mittelschulexamen ab.

Endlich giebt es eine ganze Menge privater Schulen, die teils mehr oder weniger dem Plane der Mittelschule folgen, teils als Vorbereitungsschulen für diese zu betrachten sind. Die größeren privaten Schulen in Christiania, die nicht allein zum Examen der Mittelschule, sondern auch zum examen artium vorbereiten, werden im folgenden Abschnitte besprochen werden, weshalb hier eine summarische Angabe über die übrigen privaten Schulen teils in den Städten, teils auf dem Lande mitgeteilt wird. Von privaten Knabenschulen, die über das Ziel der Mittelschule nicht hinausführen, sind nur 4 bekannt, von privaten Mädchenschulen 39 und von privaten Knaben- und Mädchenschulen 13. Außer diesen giebt es gewiß einige kleinere Schulen, über welche Nachrichten fehlen.

IV. Öffentliche Schulen für die höhere allgemeine Bildung. Bei der Trennung von Dänemark im Jahre 1814 hatte Norwegen, wie früher erwähnt, nur 4 gelehrte Schulen, nämlich die Kathedralschule in Christiania, Christianssand, Bergen und Drontheim. Von diesen Schulen hatte nur die Kathedralschule in Christiania bedeutenderes Vermögen. Da es fürs erste an hinlänglichen Mitteln fehlte, um sogleich den höheren Unterricht zu erweitern, war dieser gezwungen, nach dem von der Vereinigung mit Dänemark ererbten Plane, nach der Schulordnung vom 7. November 1809 fortzufahren. Die Oberverwaltung des Unterrichtswesens gieng schon 1814 auf

| Schulen. | Schülerzahl: die Mittelschule. | Schülerzahl: die Vorbereitungsschule. | Schülerzahl: zusammen. | Kombinationen mit anderen Schulen (Volksschulen, Mädchenschulen). | Gesamteinnahmen in Kronen. | Davon Staatsbeiträge in Kronen. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Frederiksstad (Beide Reihen) | 175 | 91 | 266 | Die Schule hat ein Lateingymnasium mit 18 Schülern. | 34 220 | 6 000 |
| Sarpsborg | 116 | 69 | 185 | Die Schüler bestehen aus Knaben und Mädchen. | 14 593 | 2 800 |
| Moos | 95 | 70 | 165 | Keine. | 16 148 | 2 400 |
| Kongsvinger (Beide Reihen) | 51 | 8 | 59 | Die Mädchenabteilung ist mit der Mittelschule durch alle Klassen kombiniert. | 11 396 | 3 200 |
| Gjövik | 55 | 17 | 72 | Kombinierte Knaben- und Mädchenschule mit gemeinsamem Unterricht, ausgenommen in Mathematik, wo die Knaben der Kl. V und VI eine Partie, die Mädchen eine andere bilden. | 10 720 | 2 600 |
| Söndre Land (Beide Reihen) | 33 | — | 33 | | 7 396 | 2 800 |
| Ringerike | 47 | — | 47 | | 8 320 | 2 000 |
| Holmestrand (Die Tordenskjoldische Schule) | 48 | — | 48 | | 9 811 | 2 000 |
| Horten | 87 | 49 | 136 | Mit der kommunalen Mädchenschule. Außer drei einjährig. Vorbereitungsklassen, die für Knaben und Mädchen gemeinsam sind, besteht die Mädchenschule aus 4 einjährigen und einer darauf folgenden zweijährigen Klasse. Die gesamte Zahl der Mädchen war im dritten Quartal 93. | 14 486 | 3 200 |
| Tönsberg | 129 | 49 | 178 | | 17 000 | 2 000 |
| Porsgrund | 93 | 15 | 108 | Mit der kommunalen Mädchenschule. | 13 942 | 3 000 |
| Brevik | 49 | 17 | 66 | Gemeinsamer Unterricht für Knaben und Mädchen. | 8 545 | 2 400 |
| Kragerö (Beide Reihen) | 99 | 40 | 139 | Die Vorbereitungsklasse der Mittelschule und die der kommunalen Mädchenschule. | 17 085 | 2 800 |
| Grimstad (Die Dahl'sche Schule) | 60 | 10 | 70 | Die 3 einjährigen Klassen, die Vorbereitungsklasse, I. und II. Mittelklasse, sind gemeinsame Klassen für die Mittel- u. Mädchenschule. VI ist in Französisch mit der ältesten Abteilung der Mädchenschule zusammen. | 14 080 | 2 400 |
| Risör | 55 | 20 | 75 | Zur Schule gehört eine zweijährige Mädchenklasse mit 13 Schülerinnen, den Kl. III und IV entsprechend. Übrigens gehen Mädchen und Knaben zusammen in Kl. I und II. | 9 600 | 2 600 |
| Zum Übertrag: | 1 192 | 455 | 1 647 | | 207 342 | 42 200 |

| Schulen. | Schülerzahl: die Mittelschule | Schülerzahl: die Vorbereitungsschule. | Schülerzahl: zusammen. | Kombinationen mit anderen Schulen (Volksschulen, Mädchenschulen). | Gesamteinnahmen in Kronen. | Davon Staatsbeiträge in Kronen. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Übertrag: | 1 192 | 455 | 1 647 | | 207 342 | 42 200 |
| Tvedestrand | 67 | — | 67 | Die 3 untersten Klassen sind mit der Volksschule in der Weise kombiniert, daß sie in der Mittelschule nur in den Fächern Deutsch und Geschichte unterrichtet werden. | 9 125 | 2 800 |
| Lillesand | 59 | 24 | 83 | Mit einer Mädchenabteilung. | 9 708 | 2 400 |
| Mandal | 55 | 13 | 68 | Mit einer kommunalen Mädchenschule mit gemeinsamem Unterricht bis zur Kl. III einschließlich. | 9 550 | 2 000 |
| Farsund | 75 | 16 | 91 | | 9 900 | 2 400 |
| Flekkefjord (Beide Reihen) | 75 | 23 | 98 | Mit der kommunalen Mädchenschule. | 8 840 | 2 400 |
| Egersund | 80 | 7 | 87 | Mit der kommunalen Mädchenschule bis zur Kl. V einschließlich. | 13 194 | 3 000 |
| Haugesund (Beide Reihen) | 85 | 24 | 109 | | 15 720 | 3 200 |
| Levanger | 37 | 6 | 43 | Mit der kommunalen Mädchenschule bis zur Kl. IV einschließlich. | 7 450 | 2 600 |
| Stenkjær | 56 | 10 | 66 | Die Vorbereitungsklasse und Kl. I gemeinsam für Knaben und Mädchen. Die aus der 5. Mädchenklasse Auserexaminierten mit Kl. IV zusammen, ausgenommen in Mathematik. | 12 016 | 2 600 |
| Bodö (Beide Reihen) | 74 | 18 | 92 | Die Vorbereitungsklasse sowie Kl. I und II gemeinsam für Knaben und Mädchen. 2 zweijährige Mädchenklassen mit 39 Schülerinnen. | 13 500 | 4 000 |
| Hammerfest | 62 | 14 | 76 | Die Vorbereitungsklasse sowie Kl. I und II kombinierte Knaben- und Mädchenklassen. | 14 930 | 2 800 |
| Vadsö | 26 | — | 26 | Kl. I und II mit den entsprechenden Klassen der Mädchenschule. | 9 700 | 4 000 |
| Sandefjord | 140 | 52 | 192 | Mit der kommunalen Mädchenschule; gemeinsamer Unterricht bis zur Kl. II einschließlich; später getrennt. | 12 476 | 2 600 |
| Mosjöen | 65 | — | 65 | Die Schule ist eine kombinierte Knaben- und Mädchenschule. | 8 250 | 2 800 |
| Im ganzen: | 2 148 | 662 | 2 810 | | 361 701 | 82 200 |
| Dröbak | — | — | — | | — | 2 600 |
| Nordre Aurdal (Valders) | — | — | — | | — | 2 000 |

Die gesamte Zahl der kommunalen Mittelschulen mit Staatsbeiträgen ist nach diesem 31.

Departement für das Kirchen- und Unterrichtswesen über, wodurch Norwegen den Vorteil einer gemeinsamen Verwaltung sowol für den höheren wie den niederen Unterricht erlangte. Durch die Verordnung über das examen artium 1805 hatten die norwegischen Schulen das ihnen 1796 eingeräumte Recht, Entlassungsexamen abzuhalten, eingebüßt, und bis zum Jahre 1883 einschließlich hat die norwegische Universität selbst ihre Zutrittsprüfung abgehalten. Diese fand einmal jährlich im Monat August durch eine von der Universität gewählte Examendeputation statt.

Mit diesen 4 Kathedralschulen, die 1815 im ganzen 198 Schüler hatten und jährlich ca. 16 Studenten lieferten, konnte sich Norwegen indessen nicht lange begnügen, da diese geringe Zahl der Studenten keineswegs zur Ergänzung des Beamtenstandes hinreichte. Um zum Teile diesem Mangel abzuhelfen, wurde am 6. Juni 1816 ein Gesetz über ein Präliminarexamen für Juristen und Ärzte erlassen. Dieses Gesetz, das einen leichteren Zutritt zur Universität eröffnete und auf Grundlage eines bestandenen Präliminarexamens sich einem norwegisch-juridischen und -medizinischen Examen zu unterwerfen gestattete, wurde erst am 17. September 1845 aufgehoben, wonach das letzte Präliminarexamen 1847 abgehalten wurde. Das Bedürfnis nach Errichtung mehrerer gelehrten Schulen wurde trotz dieses Surrogates immer größer. So wurde 1816 in Drammen eine Schule errichtet, 1822 in Fredrikshald und Skien, 1826 in Stavanger.

Bei mehreren dieser Schulen wurde ein besonderer Realkursus, mehr auf das praktische Leben berechnet, mit den gelehrten Schulen in Verbindung gesetzt, weshalb sie gelehrte und Realschulen genannt wurden. Ungefähr gleichzeitig wurden in mehreren der kleineren Städte sogenannte Mittelschulen errichtet, die zur Aufnahme in die höheren Klassen einer vollständigen gelehrten Schule vorbereiten sollten; auch an diese wurde mitunter eine Realabteilung geknüpft. Solche Mittelschulen wurden 1823 in Laurvik, Kongsberg und Arendal errichtet, die letzterwähnte unter dem Namen einer Mittel- und Realschule. 1831 wurde eine Mittelschule in Molde und 1833 eine Mittel- und Realschule in Tromsö gestiftet.

1837, als die ersten statistischen Tabellen über den Zustand des Unterrichtswesens erschienen, hatte Norwegen mithin 8 vollständige gelehrte und 5 Mittelschulen gegen 4 im Jahre 1815. Gleichzeitig war die Schülerzahl an den höheren Schulen von 198 auf 580 im Jahre 1837 gestiegen. Während mithin in Norwegen im Jahre 1815, bei einer Volksmenge von 909426 Menschen, nur 1 auf je 4593 höheren Schulunterricht genoß, war das Verhältnis 1837 mit einer Einwohnerzahl von 1213908 auf 1 zu 2093, mithin auf mehr wie das zweifache gestiegen. Hierbei muß jedoch erinnert werden, daß wenigstens eine ebenso große Zahl Kinder und junger Leute außerhalb der Schulen privatim zur Universität vorbereitet wurde.

Von neuen Schulen wurden 1848 eine Mittel- und Realschule auf Lillehammer und 1863 zwei gelehrte und Realschulen, eine in Aalesund und eine in Christiansfund errichtet. Hierdurch war die Zahl der öffentlichen höheren Schulen auf 16 gestiegen. Von diesen verblieben die 3 durch eigene Mittel bestehenden Schulen, nämlich die in Christiania, Bergen und Drontheim unverändert, also lediglich gelehrte Schulen, während die 10 übrigen vollständige gelehrte und Realschulen waren, indem 1853 auf Lillehammer, 1858 in Tromsö und 1863 in Molde die Mittel- und Realschulen zu vollständigen Schulen umgebildet wurden. Von den sogenannten Mittelschulen oder Mittel- und Realschulen waren somit nur 3 übrig, nämlich die in Laurvik, Kongsberg und Arendal.

Während die Zahl der Schulen mithin bedeutend gestiegen war, war ihre Organisation in allem Wesentlichen noch mit den Bestimmungen, die die Verordnung vom 7. November 1809 enthält, im Einklange. Die Ansprüche der Zeit auf eine vollere Realbildung hatten sich indessen immer mehr geltend gemacht, und die Verwaltung hatte sich auch nicht zeitgemäßen Reformen auf dem Gebiete des Schulwesens gegenüber unfreundlich gestellt; im Gegenteil durch eingesetzte Kommissionen und eingeholte Erklärungen von

seiten der Schulen hatte sie zu widerholten Malen versucht, die Wünsche nach Reformen zu befriedigen und Gleichartigkeit im Unterricht hervorzurufen, ohne daß ihre Bestrebungen jedoch recht gelingen wollten. Alle Änderungen waren partiell und lokal gewesen; der ganze Unterricht war durch Reglements für einige einzelne Fächer beim examen artium und durch besondere Pläne für jede Schule geordnet. Eine 1847 eingesetzte Kommission hatte zwar einen Normalplan ausgearbeitet, derselbe wurde aber nie vollständig durchgeführt. Durch Gesetz vom 12. Oktober 1857 wurde bestimmt, daß die lateinische schriftliche Ausarbeitung beim examen artium wegfallen, und daß in allen öffentlichen gelehrten Schulen den Schülern Gelegenheit Englisch zu lernen geboten werden solle. Unmittelbar nach Erlaß dieses Gesetzes wurde eine neue Kommission von Universitätslehrern und Schulmännern eingesetzt, um einen Normalplan mit genauer Angabe des Umfanges und des Zieles des Unterrichts auf den verschiedenen Stadien sowie ein neues Reglement für das examen artium auszuarbeiten.

Nach Einholung der Erklärungen der Schulen arbeitete die Kommission das Reglement für das examen artium vom 8. Dezember 1858 aus, sowie einen Normalplan für den Unterricht in den vereinigten gelehrten und Realschulen vom 30. Dezember desselben Jahres. Dieser letztere war auf eine Schulzeit von 6 Jahren für Realisten, 8 Jahren für Studierende berechnet, mit durchschnittlich 30 wöchentlichen Stunden und Aufnahme im 10. Lebensjahre, jedoch so, daß die Vorbereitungsklassen in Übereinstimmung mit den bestehenden Verhältnissen, wo es zweckmäßig befunden wurde, errichtet werden konnten. Die Schulzeit verteilte sich auf einen zweijährigen gemeinsamen Kursus, nach den Umständen mit 1 oder 2 Klassen, auf eine vierjährige Zwischenstufe mit 2, 3 oder 4 Klassen, womit die Mittelschule und die Realabteilung abgeschlossen wurden, und endlich in den vollständigen gelehrten Schulen auf eine zweijährige obere Stufe mit 1 oder 2 Lateinklassen. Dieser Normalplan wurde überall, ausgenommen an den 3 bisher unveränderten Kathedralschulen in Christiania, Bergen und Drontheim, eingeführt. Diese Schulen blieben fortwährend als ausschließliche Lateinschulen unberührt stehen. Die Bürger- und Realschule in Christiania, Tanks Schule in Bergen und die Bürger- und Realschule in Drontheim ersetzten außerdem in diesen Städten einen besonderen, an die gelehrten Schulen geknüpften Realkursus.

Indessen stieg die Zahl der den höheren Unterricht genießenden Schüler fortwährend. 1845 kam nur noch ein Schüler in den höheren Schulen auf ca. 1605 Menschen, 1855 war das Verhältnis 1 zu 1181, und endlich 1865 war die Zahl zu 1 auf 641 gestiegen. Die Zahl der mit Maturitätszeugnissen entlassenen Studenten, die 1839 73 betrug, nahm 1843 bis auf 57 ab, danach stieg sie ungleich zu 110 im Jahre 1855, sinkt 1860 bis auf 80 herunter, wächst widerum zu 193 im Jahre 1867.

Um die sechziger Jahre herum fängt eine starke Agitation dafür an, der Muttersprache einen erweiterten Platz in der höheren Schulordnung zu verschaffen, sowie für Einführung des Altnorwegischen in den Fachkreis. Die Universität und die meisten Schulen, deren Gutachten eingeholt wurden, sprachen sich jedoch gegen die Einführung dieses neuen Faches Altnorwegisch, selbst für den Fall, daß es fakultativ würde, aus, indem sie sich gleichzeitig über die unaufhörlichen Änderungen im Schulplane beschwerten. Fürsprecher für die Reformen in Norwegen war besonders der Schulvorsteher in Christiania, Hartwig Nissen (geb. 1815, gest. 1874), der 1850 zu dem einige Jahre vorher errichteten Posten als Konsulent des Kirchen- und Unterrichtsdepartements in den zum Schulwesen gehörigen Angelegenheiten berufen wurde. Als solcher übte er großen Einfluß, umsomehr, als Reisen im Auslande, insbesondere in Schottland, seine Kenntnis des europäischen Schulwesens im übrigen erweitert hatte, eine Kenntnis, die mehr und mehr bei ihm den Plan zur Reife brachte, dessen Verwirklichung die Aufgabe und der Schluß seines Lebens werden sollte. Obwol er schon 1854 auf ein offizielles Amtsgeschäft verzichtet hatte und sich seiner Schulwirksamkeit widmete (außer der schon 1843 errichteten Knabenschule hatte er zugleich 1849 eine größere Mädchenschule gestiftet), fuhr er doch fort

durch Rede und Schrift als hervorragender Pädagog denselben unbestrittenen Einfluß auszuüben. Dieser trat auch hervor, als das wichtige Gesetz für die Volksschule vom Jahre 1860 durchgeführt wurde, indem der Vorschlag der eingesetzten königlichen Kommission sowol von der Regierung wie vom Storthinge in wesentlichen Punkten hintangesetzt wurde gegenüber einem von Nissen, der nicht Mitglied der Kommission war, herrührenden privaten, durch seine überlegene Einsicht und Kenntnis gestützten Vorschlag, obwol dieser Vorschlag in betreff der Grundprincipien in wesentlichem Gegensatze zu jenem stand. 1865 veröffentlichte Nissen einen Aufsehen erregenden Artikel: Über die Ordnung unseres höheren Schulwesens. In demselben Jahre wurde er zum Expeditionschef für die Angelegenheiten des Schulwesens unter dem Kirchendepartement ernannt. Der frühere Konsulentenposten war nämlich 1857 zu diesem wichtigen Amte umgebildet worden. Eine Anstellung als Expeditionschef war ein klarer Fingerzeig darauf, daß sein Unterrichtsprogramm nunmehr durchgeführt werden sollte, was denn auch bald geschah. Schon in demselben Jahre (1865) wurde eine königliche Kommission unter dem Vorsitze Nissens und aus drei Rektoren und einem Oberlehrer bestehend eingesetzt, mit der Befugnis, sich durch andere Sachverständige, namentlich Universitätslehrer, supplieren zu können. Nachdem die Kommission den verschiedenen Fakultäten der Universität sowie auch den Schulen Gutachten über einen vorläufigen Entwurf zur Organisation des höheren Schulwesens abgefordert und sich durch drei Universitätslehrer ergänzt hatte, erschien von ihrer Hand im Jahre 1867: Vorschlag zu einer veränderten Ordnung des höheren Schulwesens in drei Bänden, nämlich I. Entwurf zu Gesetzen für die Schulen und für die Universitätsexamina mit Begründung, II. Eine ausführliche Übersicht über das Schulwesen mehrerer fremden Länder, III. Entwurf zu Gesetzen für Lehramtsexamina und praktische Prüfungen.

Als die wichtigsten Veränderungen im höheren Schulwesen zufolge der von der Kommission vorgeschlagenen Ordnung, die in allem Wesentlichen auf den von Nissen aufgestellten Grundprincipien ruhte, mögen hervorgehoben werden ein gemeinsamer Kursus (9—12 Jahr), ein abschließendes Mittelschulexamen mit Latein- und Englischreihe (Normalalter 15 Jahr) und endlich Errichtung dreijähriger Latein- und Realgymnasien, die beide zur Universität führen sollten. Die Frage wegen Abhaltung des examen artium rief innerhalb der Kommission einige Dissens hervor. Schon früher war zu widerholten Malen die Rede davon gewesen, dieses Examen an die Schulen zu verlegen, und diese Frage kam deshalb, wie zu erwarten stand, jetzt widerum zur Erörterung. Die Majorität in der Kommission empfahl einen Mittelweg durch Errichtung einer Examenkommission von 5 Mitgliedern, Universitätslehrern und Schulmännern. Diese sollte die schriftlichen Aufgaben sowol beim examen artium wie beim Entlassungsexamen der Mittelschule stellen. Der schriftliche Teil des examen artium sollte an den Schulen selbst stattfinden, und die Arbeiten sollten einstweilen von den Lehrern dieser zensuriert, dann aber an die Examenskommission eingeschickt werden. Die mündliche Prüfung hingegen sollte in Christiania vor der Kommission stattfinden, welche zu diesem Zwecke alle Jahre eine größere Zahl Universitätslehrer und Schulmänner zu Examinatoren und Zensoren ernannte. Alle Entlassungsformalitäten sollten wegfallen, so daß jeder, der die Schule durchgemacht hatte, die Zulassung zum examen artium beanspruchen konnte.

An den Gesetzentwurf der Kommission schloß sich ein Vorschlag zu Unterrichtsplänen und Reglements für „die höhere allgemeine Schule", wie die gelehrten Schulen nach der Umbildung genannt werden sollten, und für ihre Entlassungsexamina. Mit einigen kleineren vom Kirchendepartement vorgeschlagenen Änderungen wurde 1868 eine königliche Vorlage wegen des neuen Schulgesetzes in Übereinstimmung mit dem Entwurfe der Kommission dem Storthing vorgelegt. Obwol das Storthing einige Änderungen in dem vorgelegten Gesetzentwurfe vornahm, von denen als die wichtigste erwähnt sei, daß das examen artium auch fernerhin an der Universität abzuhalten sei, war das Resultat doch das früher berührte Schulgesetz vom 17. Juni 1869, das in allem Wesentlichen mit dem Entwurfe der Kommission in Übereinstimmung ist. Durch dieses Gesetz hatten mithin

die von Nissen durch eine längere Reihe von Jahren verfochtenen Schulprincipien die Oberhand gewonnen und das Gepräge der Gesetzlichkeit erhalten. Es muß jedoch bemerkt werden, daß diese Grundprincipien und die neue Schulordnung überhaupt immerfort Gegenstand einer scharfen und eingehenden Kritik von seiten kompetenter Schulmänner gewesen ist.

Zufolge des Schulgesetzes vom 17. Juni 1869 begreifen mithin, wie früher erwähnt, die öffentlichen Schulen für die höhere allgemeine Bildung, insofern sie vollständig sind, zwei Stufen: 1) Die Mittelschule (9—15 Jahr), 2) Die Gymnasien (15—18 Jahr). Da die allgemeineren Bestimmungen des Schulgesetzes sowie die Ordnung der Mittelschule schon unter dem Abschnitte: „Kommunale Mittelschulen" besprochen wurden, ist hier nur nachzuholen, was sich speziell auf die Gymnasien bezieht, sowie einzelne allgemeine Bestimmungen, die früher nicht erwähnt wurden. Die Gymnasien sollen durch einen Unterrichtskursus, der ein abgeschlossenes Ganzes bildet, die Vorbereitung für die Universität und für höhere Specialschulen vollenden. Wenn eine Mittelschule und ein Gymnasium sich an demselben Orte finden, sollen sie in der Regel unter demselben Vorstande stehen und gemeinschaftliche Lehrer haben. In derselben Weise können zwei an demselben Orte gelegene Gymnasien vereinigt werden. Sind an einem Orte zwei nicht vereinigte Gymnasien und nur eine Mittelschule vorhanden, so trifft die Oberverwaltung Bestimmung darüber, mit welchem derselben diese vereinigt werden soll. Die Gymnasien sollen dreijährige Kurse haben, die, insofern die Mittel solches erlauben, auf dreijährige Klassen verteilt werden. Keine Klasse darf mehr als zweijährig sein.

In den Gymnasien soll in folgenden Fächern Unterricht erteilt werden:

A. Im Lateingymnasium. Religion, die Muttersprache, Latein, Griechisch, Geschichte, Mathematik, Französisch. Altnorwegisch vom 2. Semester des 1. Schuljahres ab. Englisch vom 2. Schuljahre ab. Von den beiden Fächern, Französisch und Englisch, soll jeder Schüler wenigstens in einem, welches er selbst wählt, unterrichtet werden. Die übrigen Fächer sind obligatorisch. B. Im Realgymnasium. Religion, die Muttersprache, Altnorwegisch, Deutsch, Französisch, Englisch, Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften, Mathematik und Zeichnen. Deutsch kommt mit Ablauf des 2. Schuljahres in Wegfall. In den Gymnasien soll außerdem ebenso wie in den Mittelschulen in Gesang, sowie in Gymnastik und militären Übungen Unterricht erteilt werden.

Als Ziel des Unterrichts in den verschiedenen Fächern in den Gymnasien wird festgestellt: A. Im Lateingymnasium. 1. In Religion: Daß der Schüler sichere Kenntnis des Wichtigsten aus der Geschichte der Kirche besitzt, sowie daß er vom Inhalte und Gedankengange eines der Evangelien, das in der Grundsprache gelesen wird, Rede geben kann. 2. a. In der Muttersprache: Daß er einigermaßen umfassende Kenntnis ihrer Schönlitteratur und eine daran geknüpfte kurze Übersicht über die Geschichte der Litteratur besitzt, sowie daß er auf eine in Bezug auf Sprache und Anordnung befriedigende Weise für sein Alter und seine Entwickelung angemessene Aufgaben schriftlich zu behandeln weiß. b. In Altnorwegisch: Daß er Kenntnis des Wichtigsten aus der Formenlehre besitzt und das, was in der Schule aus einem Lesebuche oder einer Sage durchgegangen ist, übersetzen und erklären kann. 3. In Latein: Daß er sowol schriftlich wie mündlich vorher nicht gelesene prosaische Stücke, die weder von seiten der Sprache noch von seiten des Inhaltes besondere Schwierigkeiten darbieten, übersetzen kann, sowie daß er eine passende Auswahl aus der römischen Litteratur statarisch durchgegangen hat und befriedigend übersetzen und erklären kann. — Er muß daneben sichere und gründliche Kenntnis der Grammatik besitzen, mit den wichtigsten bei den gelesenen Verfassern vorkommenden Versmaßen, mit dem Wesentlichsten aus den römischen Antiquitäten, aus der Litteraturgeschichte und Mythologie bekannt sein. 4. In Griechisch: Daß er eine passende Auswahl aus der griechischen Litteratur statarisch durchgegangen hat und befriedigend übersetzen und erklären kann. Er muß daneben sichere Kenntnis der Grammatik besitzen, mit den wichtigsten bei den gelesenen Verfassern vorkommenden Versmaßen, mit dem Wesentlichsten aus

den griechischen Antiquitäten, aus der Mythologie und Litteraturgeschichte bekannt sein. 5. In Französisch und Englisch: Daß er nicht vorher gelesene Stücke aus leichteren prosaischen Verfassern übersetzen und grammatisch erklären kann. 6. In Geschichte: Daß er eine vollständige Kenntnis der alten Geschichte, der Geschichte des Nordens und eines der großen europäischen Kulturvölker besitzt. 7. In Mathematik: a. Daß er gründliche Kenntnis der elementaren Mathematik und Algebra besitzt, darunter die Lehre von den Logarithmen, die arithmetische und geometrische Reihe sowie die Auflösung der Gleichungen 1. und 2. Grades mit einbegriffen. b. Daß er mit der planen Trigonometrie und mit den Berechnungen der Oberfläche und des Kubikinhaltes der wichtigsten stereometrischen Körper bekannt ist.

B. Im Realgymnasium. 1. In Religion: Daß der Schüler sichere Kenntnis des Wichtigsten aus der Geschichte der Kirche besitzt und vom Inhalte und Gedankengange eines der Evangelien Rede geben kann. 2. a. In der Muttersprache: Wie im Lateingymnasium. b. In Altnorwegisch: Wie im Lateingymnasium. 3. In Englisch: Daß er Fertigkeit im Übersetzen nicht vorher gelesener Stücke besitzt, mit der Geschichte der Litteratur bekannt ist und sichere Kenntnis der Grammatik inne hat, sowie daß er ohne Hilfsmittel eine schriftliche Ausarbeitung verfertigen kann. 4. In Französisch: Wie im Lateingymnasium. 5. In Geschichte: Wie im Lateingymnasium. 6. In Geographie: Daß er mit dem Wesentlichsten aus der mathematischen und physischen Geographie bekannt ist, sowie eine Übersicht über die politischen und ökonomischen Verhältnisse des Nordens und der wichtigsten Länder sich angeeignet hat. 7. In Naturkunde: Daß er sich eine Übersicht über die Physik und eine nähere Kenntnis der Mechanik und der Wärmelehre angeeignet hat. Daneben muß er mit dem Wesentlichsten aus der anorganischen Chemie und aus der Mineralogie, sowie mit den Grundzügen der Systematik und Physiologie des Thier- und Pflanzenreiches bekannt sein. 8. In Mathematik: a. Daß er gründliche und sichere Kenntnis der elementaren Arithmetik und Algebra, die Lehre von den Logarithmen und von den Gleichungen 2. Grades mit eingerechnet, sowie in der Lehre von den gewöhnlichst vorkommenden Reihen besitzt. b. Daß er vollständige Kenntnis der planen Geometrie besitzt, mit der planen Trigonometrie und der Stereometrie bekannt ist. Daß er die Elemente der analytischen Geometrie in betreff der geraden Linie, des Zirkels und der übrigen Kegelschnitte, sowie die Elemente der deskriptiven Geometrie inne hat. 9. In Zeichnen: Daß er Fertigkeit im Zeichnen aus freier Hand (darunter auch Kartenzeichnen) besitzt, sowie nach Maß und mittelst Passer und Lineal einfachere freistehende Körper in verschiedenen Projektionen abzeichnen kann.

Um in die erste Klasse eines Gymnasiums aufgenommen zu werden, muß der Schüler das Entlassungsexamen der Mittelschule bestanden haben. Umfaßt diese nicht alle die Fächer, in welchen er in dem Gymnasium, in welches er Aufnahme wünscht, unterrichtet werden soll, so soll er in den fehlenden Fächern eine besondere Prüfung, die der beim Entlassungsexamen der Mittelschule angeordneten entspricht, bestehen. Um in die höheren Klassen eines Gymnasiums aufgenommen zu werden, muß der Schüler außerdem die Kenntnisse besitzen, die das Ziel des Unterrichts der vorhergehenden Klasse bilden. Damit jemand als fester Schüler in eine praktische Realklasse aufgenommen werden kann, muß er das Entlassungsexamen der Mittelschule bestanden haben oder eine Aufnahmeprüfung, deren Inhalt und Form in dem für jede praktische Realklasse ausgefertigten besonderen Plane festzustellen ist.

Der Vorsteher einer höheren allgemeinen Schule wird mit dem Namen Rektor bezeichnet. Die übrigen festen Lehrer sind Oberlehrer, Adjunkten und Klassenlehrer. Der Rektor, die Oberlehrer und Adjunkten werden vom König ernannt. Die Klassenlehrer werden von der Oberverwaltung mit dreimonatlicher Kündigung angestellt. Außerdem kann die Oberverwaltung besondere Lehrer in technischen Fertigkeiten und Stundenlehrer für einzelne Stunden in anderen Fächern annehmen. Insofern es beim Unterrichte in

Gymnastik und bei den militärischen Übungen Assistenten bedarf, werden solche vom Rektor angenommen.

Wo zwei Gymnasien vereinigt sind, soll die Oberverwaltung einen der Lehrer als Konrektor für das eine derselben anstellen. Ebenso kann die Oberverwaltung, wo ein Gymnasium und eine Mittelschule vereinigt sind, einen der Lehrer zum Inspektor für letztere ernennen. Die Pflichten und Rechte des Konrektors und des Inspektors sind in besonderen Instruktionen festzustellen.

Einschreibegeld wird vom Schüler bei der Aufnahme mit dem Betrage erlegt, der für jede Schule besonders festgesetzt wird. Schüler, die aus einer Mittelschule nach bestandenem Entlassungsexamen unmittelbar in ein Gymnasium übergehen, brauchen das Einschreibegeld nicht zu erlegen. Ebenso brauchen die Schüler, die aus einer öffentlichen höheren allgemeinen Schule in eine andere unmittelbar übergehen, das Einschreibegeld nicht von neuem zu erlegen. Schüler, die einige Zeit ohne triftige Gründe von der Schule fortgeblieben sind, werden als aus der Schule ausgetreten betrachtet und müssen, wenn sie widerum Aufnahme in dieselbe oder in eine andere Schule wünschen, das Einschreibegeld von neuem entrichten. Das Schulgeld wird pränumerando jedes Quartal erlegt ohne Abzug, wenn der Schüler auch im Laufe desselben in die Schule aufgenommen wird oder aus ihr abgeht. Jedoch haben die Schüler, die nach dem jährlichen öffentlichen Examen aus der Schule abgehen, kein Schulgeld für das erste Quartal des neuen Schuljahres zu erlegen, wenn auch das erwähnte Examen einen Teil desselben in Anspruch nimmt.

In der Regel soll jede Schule bei Gelegenheit ihres Jahresexamens eine Schulnachrichten enthaltende Einladung schriftlich veröffentlichen. Wünscht der Rektor weiteres als die Schulnachrichten in die Einladungsschrift aufzunehmen, so muß er bei der Oberverwaltung um Erlaubnis einkommen, die damit verbundenen Kosten aus der Schulkasse zu bestreiten.

Gemäß dem Gesetze vom 17. Juni 1869, dessen wichtigste Bestimmungen wir oben teils in diesem, teils im vorhergehenden Abschnitte angegeben haben, sind dann allmählich die schon vor diesem Gesetze existierenden 16 öffentlichen Schulen umgebildet worden. — Die Kathedralschulen in Christiania, Bergen, Drontheim und Christianssand haben jedoch immer noch ihren alten Namen behalten, wie sie auch die einzigen Schulen sind, die sowol Latein- wie Realgymnasium haben. An folgenden Stellen haben die Schulen nur ein an die Mittelschule geknüpftes Lateingymnasium: 1) Fredrikshald, 2) Lillehammer, 3) Drammen, 4) Skien, 5) Arendal, 6) Stavanger, 7) Aalesund, 8) Molde, 9) Christianssund, 10) Tromsö. Endlich haben Kongsberg und Laurvik nur Mittelschulen. Als neue Schule wurde 1876 in Hamar eine Mittelschule mit Realgymnasium errichtet, wodurch die Zahl der höheren allgemeinen Schulen auf 17 stieg, die mithin 17 Mittelschulen, 14 Lateingymnasien und 5 Realgymnasien begreifen. Mit der Schule in Hamar ist außerdem ein privates Lateingymnasium verbunden. Die Schule in Fredrikshald ist die einzige, mit welcher zugleich eine praktische Realklasse verbunden ist.

Bei diesen 17 Schulen waren 1885 17 Rektoren, 44 Oberlehrer, 89 Adjunkten und 62 Klassenlehrer angestellt. Die Lehrer an den öffentlichen Schulen für die höhere allgemeine Bildung werden nach folgenden Bestimmungen besoldet:

1. Die Rektoren: a. bei den vollständigen allgemeinen Schulen, mit 4600 Kr., welches Gehalt nach 5jährigem Dienste auf 5000 Kr. und nach 10jährigem Dienste auf 5400 Kr. erhöhet wird. b. bei den allgemeinen Schulen, mit welchen kein Gymnasium verbunden ist, mit 3800 Kr., welches Gehalt nach 5jährigem Dienste auf 4200 Kr. und nach 10jährigem Dienste auf 4600 Kr. erhöhet wird. Sämtliche Rektoren haben daneben freie Familienwohnung. Die beiden dem Dienstalter nach ältesten Rektoren an den vollständigen allgemeinen Schulen erhalten außerdem, wenn sie länger als 10 Jahre gedient haben, außer den angeführten Gehältern eine Zulage von 400 Kr.

2. Die Oberlehrer mit 3000 Kr. Dieser Gehalt wird nach 4jährigem Dienste

auf 3400 Kr., nach 8jährigem Dienste auf 3800 und nach 12jährigem Dienste auf 4200 Kr. erhöhet. Für diejenigen Oberlehrer, die Realkandidaten sind, wird das Gehalt nach 18jährigem Dienste auf weitere 4600 Kr. erhöhet.

3. Die Adjunkten mit 2200 Kr. Dieses Gehalt wird nach 3jährigem Dienste auf 2500 Kr., nach 6jährigem Dienste auf 2800 Kr., nach 9jährigem Dienste auf 3000 Kr. und nach 12jährigem Dienste auf 3200 Kr. erhöhet. Die 4 ältesten Adjunkten erhalten eine weitere Zulage, die nach der Bestimmung des Königs verteilt wird, nämlich: 2 Adjunkten 400 Kr. und 2 Adjunkten 200 Kr. — Von den 44 Oberlehrerstellen sollen, je nachdem sich Anlaß dazu darbietet, 28 mit Philologen, 13 mit Realisten und 3 mit Religionslehrern, die theologische Kandidaten sind, besetzt werden; von den 13 Realoberlehrerstellen soll jedes Realgymnasium, insofern dessen Rektor nicht Realist ist, je eine haben und die Schule in Tromsö eine. Von den 41 Oberlehrerstellen, die mit Philologen oder mit Realisten besetzt werden, und von den 89 Adjunktenstellen soll eine Zahl von 3 Oberlehrer- und 4 Adjunktenstellen an keine bestimmte Schule geknüpft sein, sondern, wie es die Umstände mit sich bringen, besetzt werden, während die übrigen 38 Oberlehrer- und 85 Adjunktenstellen, je nachdem Anlaß dazu sich darbietet, mit einer bestimmten Zahl auf jede Schule zu verteilen sind.

4. Die Klassenlehrer fangen in der Regel mit 1500 oder 1700 Kr. an. Nach 5jährigem Dienste wird das Gehalt mit 200 Kr. erhöhet, woneben Klassenlehrer, die keine besoldete Amtsanstellung inne haben, nach 10jährigem Dienste eine neue Alterszulage von 200 Kr. erhalten. Die Kassierer werden in der Regel mit Prozenten besoldet; an den 4 Kathedralschulen ist jedoch die Besoldung fest. An den Schulen, wo ein Konrektor angestellt ist, hat derselbe eine Zulage von 400 Kr. An jeder Schule ist ein Pedell angestellt, dessen Besoldung bei den verschiedenen Schulen variiert.

Von den 17 Rektoren sind 16 Philologen und 1 Realist. Die Oberlehrer und Adjunkten sind teils Philologen, teils Realisten, teils Theologen; von den letzteren giebt es jedoch nur wenige. Ausnahmsweise sind einzelne Adjunkten nur ältere Studenten. Die Klassenlehrer sind teils Kandidaten, teils Studenten, teils Seminaristen. Vom theoretischen Amtsexamen für Lehrer wird im folgenden Abschnitte unter der Universität die Rede sein. Irgend eine durch Gesetz oder Reglement festgesetzte praktische Prüfung für Lehrer an den höheren Schulen ist noch nicht eingerichtet worden, ein Mangel, welcher lange gefühlt und anerkannt worden ist, ohne daß es jedoch bisher der Administration gelungen ist, einen Vorschlag darüber durchzubringen.

Von späteren Ergänzungsgesetzen, die für die Ordnung des höheren Schulwesens besondere Bedeutung haben, muß außer dem schon berührten Gesetze vom 15. Juni 1878 über Zulassung der Weiber zum Entlassungsexamen der Mittelschule, ferner das Gesetz vom 15. Juni 1882 erwähnt werden, das weiblichen Bewerbern gestattet, sich dem examen artium und dem examen philosophicum zu unterwerfen.

Durch königl. Resolution vom 22. Dezember 1885 ist dem Kirchendepartement Vollmacht gegeben worden, Mädchen als Schülerinnen bei den öffentlichen Schulen zuzulassen, wo anzunehmen ist, daß solches ohne Behelligung des Unterrichtes und der Disciplin der Schule geschehen kann.

Eine eingreifendere Bedeutung für die innere Organisation der Schule hat indessen das neue Gesetz über das examen artium vom 16. Juni 1883 nebst dem Ergänzungsgesetze vom 4. Mai 1885. Durch dieses Gesetz ist das examen artium nunmehr den Schulen, die 1884 zum erstenmal dieses Examen abhielten, oder einer Unterrichtsinspektion in Christiania beigelegt worden. Die Bestimmungen des Gesetzes lauten wie folgt:

An den Gymnasien des Staates wird alle Jahre ein Examen abgehalten, bei welchem die Examinanden die Kenntnisse, die die Schüler der Gymnasien bei vollendetem Kursus besitzen sollen, darlegen sollen. Dieses Examen wird examen artium genannt und ist entweder klassisch oder real.

Das examen artium ist teils schriftlich, teils mündlich. Die schriftlichen Aufgaben sind:

a. Beim klassischen examen artium: zwei Aufgaben in der Muttersprache, eine Übersetzung aus dem Lateinischen, eine mathematische Aufgabe.

b. Beim realen examen artium: zwei Aufgaben in der Muttersprache, eine englische Ausarbeitung, eine mathematische Aufgabe, eine Prüfung im Zeichnen.

Die Examensfächer bei der mündlichen Prüfung sind:

a. Beim klassischen examen artium: Religion, Litteratur der Muttersprache und Altnorwegisch, Latein, Griechisch, Französisch oder Englisch, Geschichte, Mathematik.

Den Examinanden steht es dabei frei, sowol im Französischen wie im Englischen sich examinieren zu lassen. Die in diesen beiden Fächern erteilten Zensuren haben Einfluß auf das Zeugnis, das dem Examinanden auszustellen ist.

b. Beim realen examen artium: Religion, Litteratur der Muttersprache nebst Altnorwegisch, Englisch, Französisch, Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften, Mathematik. Die Oberverwaltung des höheren Unterrichtswesens kann nebenbei den Examinanden Zutritt zur Prüfung in anderen Fächern oder in Teilen derselben mit oder ohne Einfluß auf ihr Maturitätszeugnis gestatten. — Die Verpflichtung, sich einer Prüfung in Religion zu unterwerfen, gilt nur für diejenigen, die der Staatskirche angehören.

Das examen artium wird unter Leitung und Aufsicht einer Unterrichtskommission abgehalten. Diese besteht aus einem Vorsitzenden und vier anderen Mitgliedern, welche alle vom König auf eine Zeit von 5 Jahren ernannt und aus Männern gewählt werden, die im Schul- und Unterrichtswesen Einsicht besitzen. Die Mitglieder der Unterrichtskommission können von neuem ernannt werden. — Auf Vorschlag der Kommission wählt die Oberverwaltung alle Jahre unter fach- und unterrichtskundigen Männern ein Komitee, welches in Verbindung mit der Inspektion die schriftlichen Aufgaben zu bestimmen und zu beurteilen hat. Die Befugnis, das examen artium mit derselben Wirkung wie die öffentlichen Gymnasien abzuhalten, kann vom König den Vorstehern kommunaler und privater Schulen gewährt werden, insofern und so lange die Ordnung, das Lehrerpersonal und die Thätigkeit dieser befriedigend befunden werden. Die schriftlichen Aufgaben werden den Schulen von der Unterrichtsinspektion zugestellt, zu welcher die Beantwortungen unter dem Siegel der Schule eingesendet werden.

Der mündliche Teil des Examens wird von den Lehrern des betreffenden Gymnasiums oder der betreffenden Schule abgehalten. An jeder Prüfung nimmt ein Censor teil, der entweder ein Mitglied der Unterrichtsinspektion sein kann oder auf Vorschlag dieser von der Oberverwaltung ernannt werden kann. Nach beendetem Examen berichtet die Unterrichtsinspektion an die Oberverwaltung über dessen Ausfall mit Bemerkungen über die Schulen, zu welchen sie durch ihre Besuche während des Examens Anlaß gefunden hat. Das Recht, sich zum examen artium n einer zum Abhalten desselben befugten Schule einzustellen, haben die, welche deren oberste Klasse absolviert haben.

Wenn es wegen geringer Zahl der Schüler unzweckmäßig befunden wird, das examen artium an einem Gymnasium abzuhalten, kann jedoch die Oberverwaltung dessen Schüler an ein anderes Gymnasium verweisen, um sich daselbst dem mündlichen Teile dieses Examens zu unterwerfen. Privatisten, die sich dem examen artium zu unterwerfen wünschen, haben zur rechten Zeit der Unterrichtsinspektion darüber Anzeige zu machen. Privatisten absolvieren den schriftlichen Teil des examen artium mit den Schülern der Schule zusammen oder unter Aufsicht der Unterrichtsinspektion.

Zur mündlichen Prüfung können sie sich einstellen entweder a. bei einem Gymnasium oder bei einer Schule, die zum Abhalten eines solchen Examens berechtigt ist; in diesem Falle hat die Unterrichtsinspektion zu entscheiden, an welche öffentliche oder private Schule die Betreffenden zu verweisen sind; oder b. in Christiania vor der Unterrichtsinspektion, der die nötige Anzahl von der Oberverwaltung auf Vorschlag der Inspektion ernannter Examinatoren und Zensoren hinzutritt. Inwiefern und in welcher Weise Privatisten, die

ſich zum examen artium einſtellen, darzuthun haben, daß ſie im Beſitze der Kenntniſſe ſind, die beim Entlaſſungsexamen der Mittelſchule gefordert werden, ſowie welche weiteren Zeugniſſe ſie vorzubringen haben, wird vom König feſtgeſtellt.

In der Regel ſoll niemand vor dem zurückgelegten 17. Jahre zum examen artium zugelaſſen werden. Die Oberverwaltung kann jedoch Ausnahmen hiervon geſtatten. Studierende, welche das reale examen artium abſolviert haben, brauchen nur, wenn ſie das klaſſiſche examen artium abſolvieren wollen, ſich der mündlichen Prüfung in Latein und der Prüfung in Griechiſch zu unterwerfen. Studierende, die das klaſſiſche examen artium abſolviert haben, ſollen, wenn ſie das reale Examen zu abſolvieren wünſchen, ſich nur der mündlichen Prüfung in den mathematiſchen und naturwiſſenſchaftlichen Fächern ſowie der Prüfung in Zeichnen unterwerfen. Die Schüler der Gymnaſien, mit Ausnahme derjenigen, welche den Kurſus des Gymnaſiums abſolviert und im letzten Jahre einen ganzen oder halben Freiplatz oder entſprechendes Stipendium gehabt haben, ſowie die Privatiſten ſollen jeder an die Staatskaſſe eine Gebür von 40 Kr. erlegen, bevor ſie zum examen artium zugelaſſen werden. Unbemittelten Examinanden kann jedoch von der Oberverwaltung die Erlegung der Gebür erlaſſen werden. Für die oben erwähnten Ergänzungsprüfungen wird keine Gebür erlegt.

Die Beſtimmung über die Bezeichnung der Zenſuren, über die Zenſuren, die erforderlich ſind, um ſowol beim ſchriftlichen wie beim mündlichen Teile des Examens zu beſtehen und über die Abfaſſung der Maturitätszeugniſſe ſowie die übrigen nötigen Beſtimmungen, betreffend die Ordnung der Inſpektion beim examen artium, werden vom König gegeben. Abſolviertes examen artium iſt die Bedingung, um das akademiſche Bürgerrecht zu gewinnen. Die Vergütung, die den Mitgliedern der Unterrichtsinſpektion und den beim examen artium fungierenden Zenſoren und Examinatoren zukommt, wird nach dem Vorſchlage des Königs vom Storthing feſtgeſetzt.

Gemäß dem Geſetze vom 16. Juni 1883 iſt durch königl. Reſolution vom 4. März 1886 folgendes Reglement für das examen artium erlaſſen worden:

Das examen artium wird bei den öffentlichen oder dazu autoriſierten kommunalen und privaten Gymnaſien oder vor der Unterrichtsinſpektion alle Jahre vom Ende des Monats Mai an abgehalten. Die, welche bei der Anmeldung Schüler der oberſten Klaſſe eines zum Abhalten des Examens berechtigten Gymnaſiums ſind, ſtellen ſich zum examen artium bei dieſem ein. Privatiſten, worunter in dieſem Reglement diejenigen verſtanden werden, die bei der Anmeldung nicht Schüler der oberſten Klaſſe eines öffentlichen oder zum Abhalten des examen artium berechtigten kommunalen oder privaten Gymnaſiums ſind, können ſich zum erwähnten Examen bei einem Gymnaſium oder vor der Unterrichtsinſpektion in Chriſtiania einſtellen. Die Schüler einer Schule können von der Oberverwaltung und Privatiſten von der Inſpektion je nach den Umſtänden an eine andere Schule als die, bei welcher ſie ſich gemeldet haben, hingewieſen werden. Jeder, der ſich zum examen artium einzuſtellen beabſichtigt, ſoll vor dem 1. März bei der Unterrichtsinſpektion angemeldet ſein. Die Schüler der Gymnaſien werden durch den betreffenden Rektor oder Vorſteher des Gymnaſiums angemeldet. Privatiſten melden ſich, inſofern ſie die Prüfung vor der Inſpektion zu abſolvieren wünſchen, direkt bei dieſer an; wünſchen ſie ſich bei einem Gymnaſium einzuſtellen, ſo ſchicken ſie ihre Anmeldung durch deſſen Rektor oder Vorſteher ein, bei welchem dieſelbe in dieſem Falle vor dem 15. Februar eingeliefert ſein muß. Für jeden Kandidaten wird ein von der Unterrichtsinſpektion approbiertes Schema benutzt, das vom Sekretariat der Inſpektion ſowie von jeder zum Abhalten des examen artium berechtigten Schule ausgehändigt wird.

A. Was die Schüler der Gymnaſien betrifft, ſo müſſen die Angaben der ausgefüllten Schemata vom Rektor oder Vorſteher des Gymnaſiums nach den darüber vorliegenden Nachweiſungen (Taufſchein, Examenzeugnis der Mittelſchule u. ſ. w.) beglaubigt ſein, woneben dieſer zu beſcheinigen hat, daß die in den verſchiedenen Fächern angegebenen Penſa den Forderungen des Reglements Genüge leiſten. Ähnliche Beſcheinigungen ſind

vom Rektor oder Vorsteher den Schemata der sich bei den betreffenden Schulen anmeldenden Privatisten beizugeben.

B. Privatisten haben gleichzeitig mit dem ausgefüllten Anmeldungsschema, wenn sie sich bei einem Gymnasium einstellen, an dessen Rektor oder Vorsteher, wenn sie sich aber vor der Inspektion einstellen, direkt an diese einzusenden: 1. den Taufschein oder, wenn sie der Staatskirche nicht angehören, eine Bescheinigung vom Vorsteher der betreffenden kirchlichen Vereinigung oder von einem anderen zuverlässigen Manne über Namen und Alter des Kandidaten, über Namen, Stellung und Wohnort seiner Eltern. 2. Das Zeugnis einer Schule oder eines zuverlässigen Mannes über das sittliche Verhalten des Kandidaten, welches Zeugnis wenigstens das letzte Schuljahr umfassen muß. 3. Zeugnis über absolviertes Mittelschulexamen in der dem klassischen oder dem realen examen artium entsprechenden Reihe. Dispensation von der Bestimmung in betreff eines absolvierten Mittelschulexamens kann vom König gewährt werden, wenn Gesuch darüber durch die Inspektion eingereicht wird. 4. Die Privatisten, welche sich zum klassischen examen artium einstellen, haben zugleich das Pensum in Latein anzugeben, das sie beim Mittelschulexamen angesagt haben.

C. Für die zum realen examen artium angemeldeten Kandidaten gilt in Bezug auf Zeichnen folgendes: Die Kandidaten, die sich zum realen examen artium einstellen, sollen zwei Probearbeiten in Zeichnen aus freier Hand ausgeführt haben, die eine nach einem Flächenornamente oder Gypsornamente, die andere eine Modellzeichnung. Diese Probearbeiten, die nach der Ausführung bei der Schule verbleiben, unter deren Kontrolle sie ausgeführt sind, sollen vom Vorstande der betreffenden Schule unter dem Siegel der Schule vor Beginn der schriftlichen Prüfung direkt an die Inspektion eingeschickt werden, mit dem Namen des Kandidaten versehen und mit Bescheinigung des Schulvorstehers und des Fachlehrers darüber, daß die Zeichnungen nach einer von diesem Lehrer gewählten Aufgabe nur nach Augenmaß und ohne irgend welche Hilfe oder Anleitung ausgeführt sind, und mit Angabe der auf die Arbeit verwendeten Zeit.

D. Für sämtliche Kandidaten gilt folgendes:

1. Insofern irgend ein Kandidat gemäß dem Gesetze vom 16. Juni 1883 von der Oberverwaltung Erlaubnis erhalten hat, in nicht obligatorischen Fächern examiniert zu werden, muß die Resolution der Oberverwaltung darüber der Anmeldung beigefügt werden; für die, welche sich dem examen artium bei einem Gymnasium unterwerfen, wird sie jedoch nicht an die Inspektion eingeschickt, wogegen der Rektor oder Vorsteher in der Rubrik des Schemas dieselbe bescheinigt. 2. Kandidaten, die sich zum examen artium einstellen, bevor sie ihr 17. Jahr zurückgelegt haben, müssen ihrer Anmeldung Zeugnis darüber beifügen, daß sie die vom Gesetze geforderte Erlaubnis dazu eingeholt haben. Für Kandidaten, die ihr 17. Jahr vor Beendigung des Examens erreichen, wird keine Altersdispensation nachgesucht. 3. Wird gewünscht, daß bei der Prüfung auf irgend welche besondere Eigenschaft oder besonderen Umstand Rücksicht genommen werde, und läßt sich eine solche Rücksicht nehmen, so ist dies in Verbindung mit der Anmeldung zu erörtern.

Die vom Gesetze vorgeschriebene Gebür von 40 Kr. wird an den Kassierer des Gymnasiums, bei welchem der Kandidat sich zum mündlichen Teile des Examens einstellt, eingezahlt; stellt er sich zum Examen vor der Inspektion ein, so wird die Gebür an deren Kassierer entrichtet. Jedes Gymnasium, öffentlich wie privat, bestreitet alle dem Öffentlichen obliegende Kosten bei Gelegenheit des examen artium aus den eingezahlten Gebüren gegen später durch die Inspektion erfolgende Refusion der möglicherweise über die Einnahme hinaus geschehenen Auslagen. Was übrig bleiben mag, wird unmittelbar nach Beendigung des Examens an den Kassierer der Inspektion eingeschickt, von der Rechenschaft über Einnahme und Ausgabe begleitet. Jede Rechnung muß vom Rektor oder Vorsteher des Gymnasiums beglaubigt sein; ebenso muß eine beglaubigte Angabe über die Zahl der Kandidaten, und wie viele von ihnen Gratisten oder von

Zahlung der Gebür dispenſiert waren, dem Rechenſchaftsbericht beigefügt ſein, ſowie auch die Examentabelle der Schule, in welcher eine Namenliſte für jede Examenspartei verzeichnet wird, mit Angabe für jeden Kandidaten, ob er Schüler der Schule oder Privatiſt iſt.

Die Ergänzungsprüfungen beim examen artium ſind:

1. In Latein und Griechiſch (mündliche Prüfung) für Realſtudenten. 2. In Mathematik und Naturfächern (mündliche Prüfung) ſowie in Zeichnen für Lateinſtudenten. 3. Im Lateinpenſum der Mittelſchule (ſchriftliche und mündliche Prüfung) für Realſtudenten. Die Ergänzungsprüfungen Nr. 1 und 2 werden abgehalten: a. im Sommer in Verbindung mit dem examen artium bei den Schulen und vor der Inſpektion. b. im Monat Dezember in Verbindung mit dem Kontinuations-examen artium der Inſpektion. c. extraordinär im Monat März für Lateinſtudenten, die in die Kriegsſchule aufgenommen worden oder Aufnahme begehren.

Bei dieſen Prüfungen müſſen Lateinſtudenten vorher die von ihnen unter Kontrolle ausgeführten und gehörig beglaubigten Zeichnungen aus freier Hand an die Inſpektion einſenden.

Die Ergänzungsprüfung Nr. 3 wird abgehalten: a. im Sommer in Verbindung mit dem Entlaſſungsexamen der Mittelſchulen. b. im Monat Dezember in Verbindung mit dem Kontinuations-examen artium der Inſpektion.

Außer zu den erwähnten Zeiten werden keine Ergänzungsprüfungen abgehalten. Um bei den obigen Ergänzungsprüfungen Nr. 1 und 2 zu beſtehen, wird gefordert, daß die verliehenen Spezialzenſuren eine Mittelzahl von höchſtens 3,75 ergeben. Bei der Ergänzungsprüfung Nr. 3 wird, um bei der ſchriftlichen Prüfung zu beſtehen, eine Zenſur gefordert, die nicht unter 4 iſt, um bei der ganzen Prüfung zu beſtehen, daß die Mittelzenſur nicht unter 3,25 iſt. Wer bei einer Ergänzungsprüfung während des Sommertermines (März—Juli) zurückgewieſen worden iſt, darf ſich bei keiner anderen Schule noch vor der Inſpektion von neuem in demſelben Termine zu dieſer Prüfung einſtellen. Anmeldungen zu den Ergänzungsprüfungen im Sommer werden vor dem 1. März eingeſendet, zu denjenigen im Dezember vor dem 15. November, zu der extraordinären Prüfung im März vor dem 15. Februar. Sie werden, wenn die Prüfung bei einer Schule abſolviert wird, an deren Rektor oder Vorſteher, wenn vor der Inſpektion, an dieſe gerichtet. Nach beendeten Ergänzungsprüfungen haben die Schulen und die Inſpektion Mitteilung über das Reſultat an das Sekretariat der Univerſität einzuſenden. Die Schulen ſenden zugleich Mitteilung darüber an die Inſpektion ein. Vom Vorſitzenden der Unterrichtsinſpektion berufen, treten vor Beginn eines jeden Examens die Inſpektion und das Zenſurkomitee zur Feſtſtellung der ſchriftlichen Aufgaben zuſammen. Dieſe ſind:

A. Bei dem klaſſiſchen examen artium: a. Beantwortung zweier Aufgaben in der Mutterſprache, zu deren Behandlung der Kandidat den Stoff aus dem Kenntnis- und Vorſtellungskreiſe entnehmen kann, in welchen er, wie vorausgeſetzt werden darf, teils durch den den Schulen vorgeſchriebenen Unterricht, teils durch das Leben hineingeführt worden iſt. Bei der Beurteilung dieſer Proben wird nicht auf detaillierte Kenntnis in einem einzelnen Fache geſehen, ſondern teils auf die Geiſtesreife des Kandidaten überhaupt, teils und insbeſondere auf ſeine Fertigkeit im Behandeln der Aufgabe auf eine in Bezug auf Sprache und Anordnung befriedigende Weiſe. b. Überſetzung eines lateiniſchen Stückes in die Mutterſprache, das, wie anzunehmen iſt, dem Kandidaten unbekannt iſt, in dem jedoch keine ungewöhnlichen Ausdrücke oder beſonderen Schwierigkeiten vorkommen. c. Beantwortung einer mathematiſchen Aufgabe.

B. Bei dem realen examen artium: a. Beantwortung zweier Aufgaben in der Mutterſprache derſelben Art wie die Aufgaben beim klaſſiſchen examen artium. b. Eine engliſche ſchriftliche Ausarbeitung. c. Beantwortung einer mathematiſchen Aufgabe. d. Beantwortung einer phyſikaliſchen Aufgabe. e. Projektionszeichnen.

Die Aufgaben in der Mathematik sollen wenigstens 3 verschiedene Fragen enthalten, angepaßt dem Maße, bis zu welchem der Unterricht in Mathematik in den Latein- und Realgymnasien geführt wird. Die Aufgabe in Projektionszeichnen (deskriptive Geometrie), die von der Unterrichtsinspektion in Verbindung mit herbeigerufenen Fachleuten gewählt wird, soll nach dem Maße abgepaßt sein, zu welchem der Zeichenunterricht gemäß dem geltenden Unterrichtsplane bei den öffentlichen Schulen geführt wird. Bei der Ausführung der Projektionszeichnung, die mit unterschriebenem Namen abgegeben wird, wird das gewöhnliche Reißzeug benutzt. Es darf den Kandidaten nicht mehr als eine Aufgabe an demselben Tage gegeben werden.

Die Aufgaben werden den Schulen von der Inspektion unter deren Siegel zugestellt in Verbindung mit einer Mitteilung darüber, in welcher Ordnung und an welchen Tagen sie zu beantworten sind. Die Aufgaben werden an dem für jedes Fach festgestellten Tage bei den Schulen vom Rektor oder Vorsteher im Beisein zweier Lehrer, beim Examen vor der Inspektion von einem Mitgliede letzterer geöffnet. Während der Ausarbeitung sollen die Kandidaten, die in angemessener Entfernung voneinander unterzubringen sind, unter dauernder strenger Aufsicht zuverlässiger Aufseher sein, die in genügender Zahl vom betreffenden Rektor oder Vorsteher gewählt werden. An Stellen, wo es mehrere öffentliche oder private Gymnasien giebt, geschieht die Wahl dieser Männer durch den Rektor und die Vorsteher der Gymnasien in Gemeinschaft in einer für alle Schulen hinlänglichen Zahl; der Bericht über die Wahl wird zur rechten Zeit der Unterrichtsinspektion zugestellt, die dann die Gewählten an die verschiedenen Schulen verteilt. Die Aufseher beim examen artium vor der Unterrichtsinspektion werden von dieser gewählt. Zur Beantwortung der mathematischen und der physikalischen Aufgabe haben die Kandidaten eine von der Oberverwaltung zum Gebrauche beim Examen autorisierte Logarithmentafel mitzubringen. Übrigens ist es nicht gestattet, irgend welches geschriebene oder gedruckte Hilfsmittel bei der Beantwortung der Aufgaben mitzubringen. Verstößt ein Kandidat hiergegen oder in wesentlichem Betracht gegen andere für dieses Examen angeordneten Maßregeln, mit welchen die Kandidaten am ersten Tage des schriftlichen Examens, bevor die Aufgabe mitgeteilt wird, bekannt zu machen sind, so ist er durch den Rektor oder Vorsteher oder durch die Inspektion vom ferneren Zutritt zum Examen für diesmal auszuschließen.

Die Beantwortungen, welche auf einer von der Inspektion näher bestimmten Papiersorte geschrieben werden, werden in doppelter Abschrift abgegeben, die eine mit, die andere ohne Namen. In der ersterwähnten sollen jedoch nur die beiden ersten und die beiden letzten Zeilen der Beantwortung angeführt sein, wobei streng zu beobachten bleibt, daß die Zeilen in der unvollständigen Abschrift genau dasselbe enthalten und mithin mit demselben Buchstaben anfangen und schließen wie in der vollständigen Abschrift ohne Namen.

Wenn der Kandidat mit seiner Beantwortung fertig ist, liefert er beide Abschriften an den zu ihrem Empfange beauftragten anwesenden Aufseher ab. Dieser hat darauf zu achten, daß in der vollständigen Abschrift nichts hinzugefügt ist, was darauf deuten kann, von wem sie herrührt, ebenso wie auch weder von ihm noch jemand anderem etwas hinzugefügt werden darf. Die Abschrift mit Namen wird in die Beantwortung ohne Namen hineingelegt, und wenn alle gesammelt sind, werden sie, sobald solches geschehen kann, vom Rektor oder Vorsteher der Schule unter Siegel der Inspektion zugeschickt. Die eingegangenen Beantwortungen läßt diese durch die von ihr angenommenen Oberaufseher fortlaufend numerieren mit derselben Nummer auf beiden Abschriften, worauf die vollständigen Abschriften unverzüglich an die betreffenden Zensoren verteilt werden. Die Namenzettel werden bei der Unterrichtsinspektion unter dem Siegel der Oberaufseher verwahrt. Das Zensurkomitee, dessen Mitglieder auf die im Gesetze festgestellte Weise gewählt werden, soll aus 14 Mitgliedern bestehen und in 5 Abteilungen geteilt werden, von denen die 4 Abteilungen je 3 Mitglieder zählen und die 5. Abteilung 2. Von diesen Abteilungen hat die erste die Beantwortung der Aufgabe in der Muttersprache zu

beurteilen, die zweite die lateinischen Übersetzungen, die dritte die englische Ausarbeitung und die vierte die Beantwortungen der mathematischen Aufgaben und der physikalischen Aufgabe. Wenn die Zahl der Kandidaten es nötig macht, kann das Zensurkomitee verstärkt und in parallele Abteilungen geteilt werden. Jede Abteilung wählt aus ihrer Mitte einen Präses, der bei den gemeinschaftlichen Zensurierungen den Vorsitz führt, Zusammenkünfte anordnet u. s. w. Die aus 2 Mitgliedern bestehende 5. Abteilung hat die Zeichnungen zu beurteilen. Für den Fall, daß das Zensurkomitee in parallele Abteilungen für jedes Fach geteilt ist, hat die Inspektion, wenn sie erachtet, daß jedes Mitglied innerhalb einer Zensurgruppe eine angemessene Zahl der Beantwortungen durchgelesen habe, eine Zusammenkunft der parallelen Abteilungen zur einstweiligen Erörterung des Maßstabes, welcher der Beurteilung und der Zensurgebung zu Grunde gelegt werden soll, zu veranstalten. Wenn sämtliche Abteilungen des Zensurkomitees mit ihrer Arbeit fertig sind, tritt das ganze Komitee zusammen und führt auf dazu eingerichteten Listen die Zensuren für jede Nummer auf, worauf die Namenzettel von der Inspektion den Zensoren ausgeliefert werden, welche auf Grund derselben bei jeder Nummer den vollen Namen des der Nummerangabe entsprechenden Kandidaten hinzufügen und die Liste unterschreiben. Es liegt den Zensoren ob, dafür zu sorgen, daß während der Eröffnung der Namenzettel jeder einzelne von diesen widerum in die entsprechenden vollständigen Beantwortungen hineingelegt wird, worauf diese nach Nummern geordnet, jedes Fach in einem besonderen Packete unter dem Siegel des Abteilungspräses an die Inspektion überliefert werden. Die erteilten Zensuren hat die Inspektion ohne Verzug jeder Schule, soweit sie deren Kandidaten angehen, mitzuteilen; für die Kandidaten der Inspektion wird das Resultat durch Anschlag bekannt gemacht. Spätestens binnen einem Monat nach beendeter Zensurierung haben die Zensoren entweder jeder für sich oder gruppenweise an die Inspektion Erörterungen über die von ihnen beurteilten Arbeiten im allgemeinen mit den Bemerkungen über den Standpunkt der Examinanden im ganzen, zu welchen sie Anlaß finden möchten, einzuschicken.

Das mündliche Examen bei den Schulen und vor der Inspektion fängt nach den von dem betreffenden Rektor oder von der Inspektion erlassenen Tabellen und zu der von ihnen festgesetzten Zeit an. Dieses Examen umfaßt folgende Fächer:

A. Bei dem klassischen examen artium: Religion, Litteratur der Muttersprache nebst Altnorwegisch, Latein, Griechisch, Französisch oder Englisch, Geschichte und Mathematik. Die Kandidaten können beanspruchen, sowol im Französischen wie im Englischen examiniert zu werden. B. Bei dem realen examen artium: Religion, Litteratur der Muttersprache nebst Altnorwegisch, Englisch, Französisch, Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften und Mathematik. Die Oberverwaltung für das höhere Unterrichtswesen kann außerdem den Kandidaten Zutritt zur Prüfung auch in anderen Fächern oder Teilen von Fächern gestatten. Die Verpflichtung, sich der Prüfung in Religion zu unterwerfen, gilt nur denjenigen, die der Staatskirche angehören.

Bei dem klassischen examen artium werden folgende Forderungen in den einzelnen Fächern gestellt: A. In Religion wird untersucht, ob der Examinand sichere Kenntnis des Wichtigsten aus der Geschichte der Kirche besitzt, sowie daß er von dem Inhalt und dem Gedankengange eines der Evangelien, das er in der Grundsprache gelesen haben muß, Rede geben kann. B. In der Muttersprache wird eine einigermaßen umfassende Kenntnis ihrer schönen Litteratur und eine daran geknüpfte Übersicht über ihre Geschichte gefordert. Als spezieller Gegenstand der Prüfung beim examen artium wird mit Genehmigung der Oberverwaltung verlangt: 1) ein dramatisches Hauptwerk aus der gemeinsamen (dänisch-norwegischen) Litteratur oder aus der norwegischen Litteratur nach 1814; 2) eine kürzere Auswahl kleinerer charakteristischer Proben aus mehr hervortretenden Verfassern einer einzelnen oder einzelner Perioden, — aus der gemeinsamen Litteratur, wenn das Hauptwerk der neueren Zeit gehört, und umgekehrt. Von diesem Pensum hat der Kandidat in Bezug auf Form, Gedankengang, Autorschaft u. s. w. Rede

zu geben und durch sein Vorlesen und seine Erklärung darzuthun, daß er dasselbe verstanden und sich zu Nutz und Frommen seiner Bildung angeeignet hat. Bei der Litteraturgeschichte wird vorausgesetzt, daß dieselbe nach einem kurzen Abrisse erworben ist, welcher besonders bei der gemeinsamen Litteratur und bei der norwegischen Litteratur nach 1814 verweilt und aus der Litteratur Dänemarks nach 1814 nur die am meisten hervortretenden Verfasser berührt. Aus der Poetik, Rhetorik und Metrik soll der Kandidat sich die Hauptzüge, und was zum Verständnis des Gelesenen erforderlich ist, angeeignet haben. Im Altnorwegischen wird untersucht, ob der Examinand Kenntnis des Wichtigsten aus der Formenlehre besitzt und eine Auswahl der Litteratur, im Umfange 50 Textseiten in großem Oktave oder 75 Seiten in der Auswahl Nygaard's entsprechend, übersetzen und erklären kann. Aus dem angesagten Pensum soll wenigstens 1/6 Poesie sein.

C. In Latein wird untersucht, ob der Examinand vorher nicht gelesene prosaische Stücke übersetzen kann, die weder von seiten der Form noch des Inhalts besondere Schwierigkeiten darbieten, sowie ob er folgende Auswahl aus der lateinischen Litteratur geläufig übersetzen und befriedigend auslegen kann: 1) a. aus Ciceros Reden 100 Kapitel, oder b. aus Ciceros Briefen ein Quantum, entsprechend 25 Kapiteln aus seinen Reden, nebst Cato major oder einem dem entsprechenden Quantum aus einem anderen seiner philosophischen Werke; daneben 24 Kapitel aus seinen Reden, oder c. Ciceros Cato major oder ein dem entsprechendes Quantum aus einem anderen seiner philosophischen Werke, nebst 65 Kapiteln aus den Reden, oder d. aus Ciceros Briefen ein Quantum, entsprechend 25 Kapiteln aus den Reden, nebst 65 Kapiteln aus diesen, oder e. aus Ciceros Reden 50 Kapitel nebst einer 50 Kapiteln aus den Reden entsprechenden Auswahl aus Cäsar, Curtius, Sallustius oder Livius. 2) a. Sallustius' Catilina, oder b. ein entsprechendes Quantum aus Sallustius' Jugartha, oder c. ein entsprechendes Quantum aus Livius oder Curtius. 3) a. Aus Livius 100 Kapitel, oder b. aus Livius 50 Kapitel und ein 30 Kapiteln aus Livius entsprechendes Quantum aus einem oder mehreren der folgenden Verfasser: Seneca, Quintilianus, Tacitus, Plinius d. J. 4) Tacitus' Agricola oder Germania oder eine Auswahl aus einer seiner anderen geschichtlichen Schriften, im Umfange einem der erwähnten entsprechend. 5) Aus Ovids Metamorphosen 700 Verse. 6) a. Aus Virgils Äneide 2 Bücher oder eine Auswahl von wenigstens 1600 Versen, aus verschiedenen, jedoch nicht mehr als 3 Büchern gewählt, oder b. aus Virgils Äneide 1 Buch, aus Ovids Metamorphosen 400 Verse und aus Horaz' Briefen oder Satiren 300 Verse, oder c. aus Virgils Äneis 1 Buch nebst 600 Versen aus Madvigs „carmina selecta" oder aus einer anderen autorisierten poetischen Anthologie, oder d. aus Virgils Äneide 1 Buch und 1 Komödie von Plautus oder Terenz. 7) Aus Horaz' Oden 500 Verse. 8) Aus Horaz' Briefen oder Satiren 600 Verse.

In dem hier aufgestellten Pensum in Latein darf nicht mit begriffen sein, was beim Mittelschulexamen vom Kandidaten dargelegt worden ist. Diejenigen, die nach bestandenem Mittelschulexamen in der Englischreihe das klassische examen artium zu absolvieren wünschen, sollen auch die dem Kursus der Mittelschule gehörende Auswahl von Verfassern anzugeben haben. Den Kandidaten, die sich als Schüler eines zum Abhalten des examen artium berechtigten Gymnasiums mit dreijährigem Kursus einstellen, wird es erlassen, zum examen artium folgendes anzusagen: 1) 50 Kapitel aus Ciceros Reden oder dem entsprechendes Äquivalent unter 1) b. c. d. e. 2) Die unter 2 angeführten Alternativen. 3) 700 Verse aus Ovids Metamorphosen.

Es wird gefordert, daß der Examinand sichere und gründliche Kenntnis des regelmäßigen prosaischen Sprachgebrauches besitzt, sowie Kenntnis der Abweichungen hiervon, die in den angegebenen Schriftstellern begegnen, — Kenntnis des Hexameters, der sapphischen, alcäischen und asklepiadeischen Strophe und des Wesentlichsten der römischen Antiquitäten, namentlich der Partieen daraus, die die Staatsverfassung und die Staats-

gewalten betreffen, sowie, daß er mit dem Wichtigsten aus der Litteraturgeschichte und Mythologie bekannt ist.

D. In Griechisch wird untersucht, ob der Examinand folgende Auswahl aus der griechischen Litteratur geläufig übersetzen und befriedigend erklären kann: 1) a. Xenophons Anabasis, ungefähr 45 Textseiten nach der Teubnerschen Ausgabe, oder b. ein ebenso großes Quantum aus anderen Schriften Xenophons oder Lukians. 2) a. Platos Apologie, oder b. ein ebenso großes Quantum aus anderen Schriften Platos. 3) a. Aus Homers Iliade oder Odyssee wenigstens 3000 Verse, oder b. aus Homers Iliade oder Odyssee wenigstens 2000 Verse und ein 30 Oktavseiten Text entsprechendes Quantum aus Herodot, oder anstatt dessen ein 20 Oktavseiten entsprechendes Quantum aus den attischen Rednern oder aus Plato, oder c. aus Homers Iliade oder Odyssee wenigstens 2000 Verse und ein 1000 Versen aus Homer entsprechendes Quantum aus einer poetischen Anthologie. 4) Eine Tragödie von Sophokles oder Euripides mit Ausnahme der in lyrischen Versmaßen geschriebenen Partieen; es wird jedoch vorausgesetzt, daß diese während des Unterrichts vom Lehrer übersetzt und dem Inhalte nach durchgegangen sind. Es wird gefordert, daß der Examinand gründliche Kenntnis des Wichtigsten aus der Grammatik besitzt, Kenntnis des heroischen Versmaßes, des jambischen Trimeters, des Wichtigsten aus den Antiquitäten des heroischen Zeitalters und den attischen Antiquitäten, namentlich derjenigen Punkte daraus, die zur Erklärung der gelesenen Auswahl aus der Litteratur erforderlich sind, sowie, daß er mit dem Wichtigsten aus der Litteraturgeschichte und Mythologie bekannt ist.

E. Im Französischen wird die Fertigkeit des Examinanden im Übersetzen vorher nicht gelesener Stücke aus leichteren prosaischen Verfassern untersucht. In der Grammatik wird gefordert, daß er sichere Kenntnis des Wesentlichsten aus der Formenlehre und der wichtigsten syntaktischen Eigentümlichkeiten besitzt. F. Im Englischen, wie in Französisch. G. In der Geschichte wird untersucht, ob der Examinand außer einer Übersicht über die Ethnographie vollständigere Kenntnis in der alten Geschichte besitzt, in der Geschichte des Nordens und eines der großen Kulturvölker, sowie Kenntnis der Grundzüge der politischen Geographie der betreffenden Länder. H. In Mathemathik wird untersucht: a. ob der Examinand gründliche Kenntnis der elementären Arithmetik und Algebra, darunter die Lehre von den Logarithmen, die arithmetische und geometrische Reihe, sowie die Auflösung der Gleichungen 1. und 2. Grades mit einbegriffen, besitzt; b. ob er mit der planen Trigonometrie und mit der Berechnung der Oberfläche und des Kubikinhaltes der wichtigsten stereometrischen Körper bekannt ist.

Bei dem realen examen artium werden folgende Forderungen in den einzelnen Fächern gestellt: A. In der Religion wird untersucht, ob der Examinand sichere Kenntnis des Wichtigsten aus der Geschichte der Kirche besitzt und vom Inhalte und Gedankengange eines der Evangelien Rede geben kann. B. In der Muttersprache. Wie beim klassischen examen artium. Im Altnorwegischen ebenso. C. Im Englischen wird untersucht, ob der Examinand Fertigkeit im Übersetzen nicht vorher gelesener Stücke besitzt. Übersicht über die Geschichte der Litteratur mit genauer Kenntnis der hervorragenden Repräsentanten für einzelne Litteraturzweige, wie die Geschichte, der Roman, das Drama, die Lyrik, welche der Examinand durch sein Lesen kennen gelernt hat; daneben sichere Kenntnis in der Grammatik. D. Im Französischen. Wie beim klassischen examen artium. E. In der Geschichte. Wie beim klassischen examen artium. F. In der Geographie wird untersucht, ob der Examinand mit dem Wesentlichsten aus der mathematischen und physischen Geographie bekannt ist, sowie ob er sich eine Übersicht über die politischen und statistischen Verhältnisse des Nordens und der wichtigsten Länder zu eigen gemacht hat. G. In den Naturwissenschaften wird untersucht: a. ob der Examinand sich eine Übersicht über die Physik und eine nähere Bekanntschaft mit der Mechanik und Wärmelehre angeeignet hat; b. ob er mit dem Wesentlichsten aus der anorganischen Chemie und aus der Mineralogie, sowie mit den Grundzügen der

Systematik und Physiologie des Tier- und Pflanzenreiches bekannt ist. H. In der Mathematik wird untersucht: a. ob der Examinand sichere und gründliche Kenntnis der elementaren Arithmetik und Algebra, die Lehre von den Logarithmen und Gleichungen 2. Grades mit einbegriffen, besitzt, sowie der Lehre von den gewöhnlichsten Reihen; b. ob er vollständigere Kenntnis der planen Geometrie besitzt, mit der planen Trigonometrie, der Stereometrie, den Elementen der analytischen Geometrie in betreff der geraden Linie, des Zirkels und der übrigen Kegelschnitte bekannt ist.

Die Prüfung erfolgt bei den Schulen durch den betreffenden Fachlehrer, bei dem besonderen Examen der Privatisten in Christiania durch beigeordnete Examinatoren, die von der Oberverwaltung auf Vorschlag der Inspektion ernannt werden. An jeder Prüfung nimmt ein Zensor Teil, welcher entweder ein Mitglied der Unterrichtsinspektion, ein Gymnasiallehrer oder ein anderer dazu fähiger Mann sein kann. — Die Oberverwaltung bestimmt, in welchen Fächern und an welchen Tagen die Mitglieder der Inspektion die mündlichen Prüfungen an den öffentlichen und den damit gleichgestellten Gymnasien beiwohnen sollen; in betreff der übrigen Fächer bestimmt sie, gemäß den durch die Inspektion von dem betreffenden Rektor oder Vorsteher eingesendeten Vorschlägen, wer bei jedem Gymnasium als Zensor fungieren soll. Zu Zensoren beim besonderen Examen der Privatisten werden hauptsächlich Gymnasiallehrer gewählt, die auf Vorschlag der Inspektion von der Oberverwaltung ernannt werden. Sollte ein Zensor an dem für die Prüfung festgestellten Tage von einer Schule ausbleiben, so hat der Rektor oder der Vorsteher das Recht, wenn die Prüfung nicht aufgeschoben werden kann, einen dazu fähigen Mann an dessen Stelle zu wählen. Bei dem Examen der Privatisten tritt in ähnlichem Falle ein dazu von der Inspektion ernannter Suppleant ein. Der Zensor hat nach vorausgehender Beratung mit dem Examinator, was so weit möglich unmittelbar vor Beginn der Examination geschehen muß, zu bestimmen, worüber und in welchem Umfange der Kandidat in jedem Fache zu examinieren ist, und wenn die Examination schließen soll, kann aber, wenn er solches nötig erachtet, darauf selbst einzelne ergänzende Fragen an den Kandidaten richten.

Es wird den Examinatoren und Zensoren auferlegt, während der Prüfung und Beurteilung genau auf den Umfang und den Grad der Kenntnisse und der Reife, die nach den für den Unterricht in den öffentlichen Schulen für die höhere allgemeine Bildung geltenden Bestimmungen zu erreichen sind, Rücksicht zu nehmen, sowie auf die in jedem Examensfache benutzten, von der Oberverwaltung des höheren Unterrichtswesens approbierten Lehrbücher. Bei allem, was im Gedächtnisse bewahrt werden soll, wird mehr auf eine vollständige, sichere und klare Übersicht über das Ganze sowie auf gründliche Kenntnis des Wichtigeren, als auf genaue Detailkenntnis gesehen. Unsicherheit in weniger wichtigen Einzelheiten darf nicht in wesentlichen Betracht kommen, wenn der Examinand im übrigen Reife sowie sichere Kenntnis im Fache beweist. Je nachdem die Prüfung für jeden einzelnen Examinanden geschlossen ist, schreiben sowol der Examinator wie der Zensor ihre Zensur auf. Bei der gemeinsamen Zensurierung wird, im Falle einer Meinungsverschiedenheit, die Zensur nach der Mittelzahl beider Zensuren festgestellt.

Für die oben erwähnten schriftlichen und mündlichen Prüfungen werden folgende besondere Zensuren gegeben:

A. Bei dem klassischen examen artium für: 1. Die Muttersprache. 2. Übersetzung aus dem Lateinischen. 3. Mathematik (1.—3. schriftliche Prüfung). 4. Religion. 5. Litteratur der Muttersprache nebst Altnorwegisch (1 Zensur). 6.—7. Latein (2 Zensuren). 8.—9. Griechisch (2 Zensuren). 10. Französisch oder Englisch. 11. Geschichte. 12. Mathematik (mündliche Prüfung).

B. Bei dem realen examen artium für: 1. Die Muttersprache. 2. Englische Ausarbeitung. 3. Mathematik. 4. Physik (1.—4. schriftliche Prüfung). 5. Zeichnen. 6. Religion. 7. Litteratur der Muttersprache nebst Altnorwegisch (1 Zensur). 8. Eng-

lisch. 9. Französisch. 10. Geschichte. 11. Geographie. 12. Mathematik (mündliche Prüfung). 13. Naturwissenschaften.

Außerdem werden beim klassischen examen artium besondere Zensuren sowol für Französisch wie für Englisch gegeben, insofern der Kandidat sich für beide Fächer gemeldet hat, und bei beiden Prüfungen besondere Zensuren für die Fächer oder Teile von Fächern, worin der Kandidat mit besonderer Erlaubnis der Oberverwaltung examiniert wird. Die Zensuren werden ausgedrückt durch „Ausgezeichnet gut", „Sehr gut", „Gut", „Ziemlich gut", „Dürftig" oder „Schlecht" und haben einen Zahlenwert von bezw. 1, 2, 3, 4, 5, 6. In betreff der Zensurgebung sei bemerkt: 1. Litteratur der Muttersprache und Altnorwegisch. Für jede der beiden Disciplinen wird eine in Zehnteln ausgedrückte Specialzensur gegeben, die die Mittelzahl der Zensuren des Examinators und des Zensors ist. Die Mittelzahl der Specialzensuren der Disciplinen bildet die gemeinsame Zensur des Faches und wird zu der am nächsten liegenden ganzen Zahl abgerundet. Hiervon finden jedoch folgende Ausnahmen statt: ist die Zensur in einer der Disciplinen 5 oder darunter, so kann die gemeinsame Zensur für das ganze Fach nicht besser als 4 werden; ist die Zensur unter 5,5 in einer Disciplin, so wird die gemeinsame Zensur 6, und es muß dann im ganzen Fache eine Widerholungsprüfung stattfinden. 2. Religion. Für jede der beiden Disciplinen, Exegese und Kirchengeschichte, wird eine Specialzensur gegeben; dabei verfährt man in derselben Weise, wie bei der Zensur für die Litteratur der Muttersprache und Altnorwegisch angegeben wurde. 3. Naturfächer. Die Naturfächer zerfallen in 3 Gruppen: a) Physik, b) Chemie nebst Mineralogie, c) Botanik und Zoologie. Unter der Gruppe b. wird bei der Prüfung und Beurteilung das Hauptgewicht auf Chemie gelegt. Für jede der 3 Gruppen wird eine in Zehnteln ausgedrückte Specialzensur gegeben, welche die Mittelzahl der Zensuren des Examinators und des Zensors ist. Die Mittelzahl der Specialzensuren der Gruppen bildet die gemeinsame Zensur des Faches und wird zu der am nächsten liegenden ganzen Zahl abgerundet. Hiervon finden jedoch folgende Ausnahmen statt: ist die Zensur in einer Gruppe 5 oder darunter, so kann man eine bessere Zensur als 3 im ganzen Fache nicht erhalten; ist die Zensur in 2 Gruppen 5 oder darunter, so kann die gemeinsame Zensur nicht besser als 5 werden; ist die Zensur unter 5,5 in einer Gruppe, so wird die gemeinsame Zensur 6, und es muß dann im ganzen Fache eine Widerholungsprüfung stattfinden. 4. Latein und Griechisch. In Latein (Griechisch) geben Examinator und Zensor jeder seine und nur eine Zensur, in Zehnteln ausgedrückt; wenn die Mittelzahl der vom Examinator und Zensor gegebenen Zensuren am nächsten einer ganzen Zensur entspricht, ist diese doppelt zu zählen; wenn die Mittelzahl dem Medium zwischen zwei Zensuren entspricht oder ihm näher liegt, wird die eine dieser beiden Zensuren die nächst höhere und die andere die nächst niedere. In betreff der Prüfung in Latein sei bemerkt, daß die Zensur 6 oder 5 in dem angesagten Pensum nicht durch die Zensur für die extemporale Übersetzung verbessert werden kann. 5. Zeichnen. Die Zensuren für die Probearbeiten in Zeichnen aus freier Hand und in Projektionszeichnen werden zu einer Zensur für Zeichnen zusammengerechnet. Die Specialzensuren sind deshalb in Zehnteln auszudrücken und die Abrundung erst bei der gemeinsamen Zensur vorzunehmen, wobei im übrigen auf die bei der Muttersprache und Religion angegebene Weise verfahren wird.

Wer bei irgend einer der schriftlichen Prüfungen die Zensur „Dürftig" oder „Schlecht" erhält, wird als unreif angesehen und vom betreffenden Rektor, Vorsteher oder von einem Mitgliede der Inspektion privatim davon in Kenntnis gesetzt, daß er für diesmal zur mündlichen Prüfung nicht zugelassen werden kann. Bei dem klassischen examen artium schließt jedoch die Zensur „Dürftig" für die schriftliche Prüfung in der Mathematik nicht vom Zutritt zur mündlichen Prüfung aus, wenn die Mittelzahl der Zensuren für die beiden anderen schriftlichen Prüfungen nicht schlechter als 3,5 ist. Dasselbe gilt von der Zensur „Dürftig" für die schriftliche Prüfung in Physik beim

realen examen artium, wenn der Kandidat für die schriftliche Prüfung in der Mathematik „Gut“ oder eine bessere Zensur erhalten hat. Wer für irgend welches der obligatorischen Fächer bei der mündlichen Prüfung oder für die Prüfung in Zeichnen die Zensur „Schlecht“ erhält, kann das Examenzeugnis nicht erlangen, bevor er durch erneuerte Prüfung in diesem Fache sich eine bessere Zensur erworben hat.

Aus den jedem Kandidaten erteilten Specialzensuren wird die Hauptzensur gezogen, die, wenn die Mittelzahl der Zensuren 1,50 oder weniger beträgt, „Ausgezeichnet gut“ wird. Ist die Mittelzahl über 1,50, nicht aber über 2,50, wird die Hauptzensur „Sehr gut“. Ist die erste über 2,50, nicht aber über 3,25, wird die letztere „Gut“. Ist die erstere über 3,25, nicht aber über 37,5, wird die letztere „Ziemlich gut“. Ist die erstere über 3,75, oder hat der Kandidat für 3 der obligatorischen mündlichen Fächer die Zensur „Schlecht“ erhalten, wird er als zurückgewiesen betrachtet. Niemand kann „Ausgezeichnet gut“ erhalten, der unter seinen Specialzensuren in den schriftlichen Fächern „Gut“ oder in den mündlichen Fächern für mehr als ein Fach „Gut“ hat, oder der irgend welche Specialzensur unter „Gut“ hat. Ob die Zensuren für die Fächer oder Teile von Fächern, in welchen der Kandidat nach besonderer dazu erteilten Erlaubnis examiniert wird, bei der Feststellung der Hauptzensur mitzuzählen ist, hängt von der für jeden einzelnen Fall bei der Erlaubnis gegebenen Bestimmung ab.

Jede öffentliche oder zum Abhalten des examen artium berechtigte Schule hat ein von der Oberverwaltung autorisiertes Protokoll zu führen, in welches die Kandidaten, die Schüler der Schule und die Privatisten jede für sich, mit ihren Specialzensuren eingetragen werden, die letzteren von dem betreffenden Examinator und Zensor beglaubigt; in betreff der schriftlichen Zensuren geschieht dasselbe durch ein Mitglied der Inspektion. In derselben Weise führt die Inspektion ein Protokoll über die Privatisten, die sich vor ihr in Christiania eingestellt haben. Jeder Kandidat erhält ein Prüfungszeugnis nach einem von der Oberverwaltung ausgefertigten Schema, von dem betreffenden Rektor oder Vorsteher oder von dem Vorsitzenden der Inspektion und deren respektiven Sekretären ausgestellt. Für die im Gesetze angeordneten Ergänzungsprüfungen wird ein besonderes Protokoll bei den Schulen und von der Unterrichtsinspektion geführt. Zeugnisse über bestandene Ergänzungsprüfung werden von dem betreffenden Rektor oder Vorsteher oder vom Vorsitzenden der Inspektion und deren Sekretären ausgefertigt, mit Hinzufügung der bei der Ergänzungsprüfung erhaltenen Specialzensuren, jedoch ohne daß nach diesen dem Kandidaten eine neue Hauptzensur erteilt wird. Wer von der schriftlichen oder mündlichen Prüfung in irgend einem Fache wegbleibt, muß, um das Examenszeugnis erhalten zu können, sich dem ganzen Examen von neuem unterwerfen, es sei denn, daß er darthun kann, daß er wegen Krankheit oder anderer eben so triftiger Verhinderung außer stande gewesen ist, bei der Prüfung zu erscheinen, in welchem Falle es dem Betreffenden obliegt, unverzüglich dem Vorsitzenden der Inspektion oder dem Rektor der Schule von der eingetroffenen Verhinderung zu benachrichtigen, sowie ohne Verzug ihnen anzumelden, wann die Verhinderung beseitigt ist. Für den Fall, daß ein Kandidat bei der schriftlichen Prüfung das Examen verläßt, nachdem die Aufgabe gegeben worden ist, ohne eine Beantwortung einzuliefern, wird ihm die Fortsetzung nicht gestattet. Der oben erwähnten Anmeldung muß ein ärztliches Attestat darüber beigefügt werden, daß die Verhinderung durch Krankheit — oder ein gehöriger Beweis dafür, daß eine andere ebenso triftige Verhinderung ununterbrochen von dem Tage an, als der Kandidat von der Prüfung wegblieb, und bis auf den Tag, an welchem die Anmeldung ausgefertigt wurde, fortgedauert hat. Gilt die Verhinderung der schriftlichen Prüfung und wird sie für triftig erachtet, so übersendet der Rektor oder Vorsteher unverzüglich die Anmeldung an die Inspektion, welche eine neue extraordinäre Prüfung mit Beachtung der gewöhnlichen Maßregeln anberaumt. — Gilt die Verhinderung der mündlichen Prüfung, so haben die Inspektion und der Rektor oder Vorsteher möglichst bald dafür zu sorgen, daß die Prüfung entweder durch die für das Fach angestellten Examinatoren und Zensoren oder durch deren für den Fall von

der Inspektion oder vom Rektor oder Vorsteher ernannten Suppleanten abgehalten wird. — Die, welche wegen gesetzlicher Verhinderung von der schriftlichen Prüfung weggeblieben sind, können zur mündlichen Prüfung zugelassen werden, erhalten aber kein Zeugnis, bevor sie sich der von der Inspektion veranstalteten extraordinären schriftlichen Prüfung unterworfen haben. Während der Sommerferien wird in der Regel kein Ergänzungsexamen stattfinden. Für die, welche krank gemeldet gewesen und vor Ausgang Oktober die Prüfung fortsetzen sollen, gilt dennoch die Regel von der Anmeldung der Beseitigung der Verhinderung. Für die, welche wegen Krankheit oder anderer Verhinderung später geprüft werden sollen, muß die Fortsetzung vor Ausgang Oktober abgeschlossen sein. Ist die Krankheit oder Verhinderung nicht so früh beseitigt worden, daß das Examen mit einer Examination täglich vor der erwähnten Zeit beendet werden kann, so hat der Kandidat keinen Zutritt zur Fortsetzung. — Für die, welche aus dem Grunde, weil sie in einem Fache bei der mündlichen Prüfung die Zensur „Schlecht" erhalten haben, sich zu erneuerter Prüfung in diesem Fache einzustellen haben, wird im Dezember das Abhalten einer Ergänzungsprüfung von der Inspektion veranstaltet; bei den Schulen kann ein solcher Examen nur nach eingeholter Zustimmung von seiten der Oberverwaltung abgehalten werden; so weit möglich werden die für jedes Fach früher angestellten Examinatoren und Zensoren benutzt. Kandidaten, die bei dem Ergänzungsexamen widerum die Zensur „Schlecht" erhalten, müssen sich dem ganzen Examen von neuem unterwerfen. Bei der Ergänzungsprüfung im Dezember gilt keine Krankheitsanmeldung, weder für die Fortsetzungs-, noch für die Ergänzungsprüfungen.

Unmittelbar nach Beendigung des Examens sollen die Rektoren und Vorsteher der Schulen, die mit Genehmigung dieses Examen abgehalten haben, einen Auszug aus dem Examenprotokolle an die Unterrichtsinspektion einschicken. Diese hat darauf an die Oberverwaltung einen Bericht über den Ausfall des Examens einzureichen, von denjenigen Bemerkungen über die Schulen begleitet, wozu sie sich bei ihren Besuchen während des Examens veranlaßt gefunden hat. Dieser Bericht soll außerdem von den vorgeschriebenen Erörterungen von seiten der Censoren in den schriftlichen Fächern und von einem alphabetischen Verzeichnisse der sämtlichen Kandidaten, die das Examen absolviert haben, mit den ihnen erteilten Spezialzensuren begleitet sein.

Außer dem oben erörterten examen artium wurde ferner noch im Jahre 1886 und, wenn später so bestimmt wird, auch in den folgenden Jahren vor der Inspektion ein extraordinäres mündliches examen artium sowol in der Latein- wie in der Realreihe in den Tagen vom 6. Juni herum bis zu Ende des Monats abgehalten. Zu diesem können nur die zugelassen werden, die Aufnahme in die Kriegsschule in demselben Jahre erstreben. Insofern es sich bei der Zensurierung der schriftlichen Fächer, die ungefähr in der Mitte dieses Examens fallen wird, ergab, daß der Kandidat zurückzuweisen war, ist es ihm verwehrt, sich dem Examen in den rückständigen Fächern zu unterwerfen.

Gemäß dem vom Kirchendepartement genehmigten Unterrichtsplane vom 1. März 1885 haben die Gymnasien folgende Stundenverteilungstabelle: (Siehe hierzu die Tabellen auf nächster Seite.)

Aus den sonstigen Bestimmungen des Unterrichtsplanes, betreffend die einzelnen Fächer, sei angeführt: Religion. Zweck des Religionsunterrichts in den Gymnasien ist es, daß die in der Mittelschule erworbene christliche Erkenntnis dadurch bewahrt, erweitert und befestigt werden soll, daß der Schüler dazu geführt wird, aus der Quelle der Erkenntnis, der heiligen Schrift, zu schöpfen, und daß er die Entwickelung der Kirche durch die Zeiten zu verfolgen lernt. Die Muttersprache und Altnorwegisch. Die Muttersprache und deren Litteratur in ihren bedeutendsten Erzeugnissen kennen und sie in schriftlicher Darstellung anwenden lernen, ist in der Kürze das Ziel des Unterrichts in der Muttersprache. Was Poetik, Rhetorik und Metrik betrifft, soll der Lehrer zwar gründliche Kenntnisse besitzen, der Schüler hat sich aber nur die Hauptzüge davon und was zum Verständnis des Gelesenen erforderlich ist, anzueignen. Durch eine Auswahl aus

A. Das Lateingymnaſium.

| | I. Klaſſe | II. Klaſſe | III. Klaſſe |
|---|---|---|---|
| Religion | 1 | 1 | 2 |
| Norwegiſch und Altnorwegiſch | 3 | 4 | 4 |
| Latein | 9 | 10 | 9 |
| Griechiſch | 7 | 7 | 7 |
| Geſchichte und Geographie | 3 | 3 | 3 |
| Mathematik | 2 | 3 | 3 |
| Franzöſiſch*) | 4**) | 2 | 2 |
| Deutſch | 1 | — | — |
| | 30 | 30 | 30 |

B. Das Realgymnaſium.

| | I. Klaſſe | II. Klaſſe | III. Klaſſe |
|---|---|---|---|
| Religion | 1 | 1 | 2 |
| Norwegiſch und Altnorwegiſch | 3 | 4 | 4 |
| Engliſch | 4 | 5 | 5 |
| Franzöſiſch | 4***) | 2 | 2 |
| Deutſch | 1 | 1 | — |
| Geſchichte | 3 | 3 | 3 |
| Geographie | 1 | 1 | 2 |
| Naturwiſſenſchaften | 6 | 5 | 4 |
| Mathematik | 5 | 6 | 6 |
| Zeichnen | 2 | 2 | 2 |
| | 30 | 30 | 30 |

der Litteratur der Volksmundarten und der Landesſprache werden die Schüler in den jetzigen Sprachverhältniſſen Norwegens und deren geſchichtlicher Entwickelung unterwieſen. Als Leiter der ſchriftlichen Übungen in der Mutterſprache ſoll der Lehrer des Norwegiſchen vorzugsweiſe den Schülern ſolche Materien zur Behandlung aufgeben, die allgemeine Lebensintereſſen berühren, wie populär-ethiſche Fragen, oder die aus den Kenntnisfächern der Schule hergeholt ſind; im letzteren Falle werden auch die Fachlehrer dadurch ſtützend hinzutreten können, daß ſie durch ſchriftliche Übungen erproben, inwieweit die Schüler ſich den Stoff angeeignet haben. Es wird in der Regel alle drei Wochen eine von dieſem Lehrer aufgegebene ſchriftliche Ausarbeitung geliefert; drei- bis viermal im Jahre wird eine ſchriftliche Aufgabe von einem Fachlehrer gegeben (in Latein, Griechiſch, Geſchichte, Geographie, Naturwiſſenſchaft). Es wird nebenbei an den Unterricht in ſämtlichen Fächern die Forderung geſtellt, daß die Schüler darin geübt werden, ſich mündlich ſowol korrekt wie zuſammenhängend auszudrücken. In Altnorwegiſch wird außer dem feſtgeſetzten Litteraturpenſum das Wichtigſte aus der Formenlehre der Grammatik nach den autoriſierten Lehrbüchern, ſowie aus der Syntax, was zu einer korrekten Überſetzung der geleſenen Auswahl notwendig iſt, endlich auch eine allgemeine Überſicht über die Entwickelung der Litteratur gefordert. Latein und Griechiſch. Der Unterricht im Lateiniſchen und Griechiſchen hat zum Zwecke, den Grund zur ſprachlich-geſchichtlichen Bildung zu legen

*) Die Schüler, die anſtatt Franzöſiſch Engliſch wählen, treiben dieſe Sprache in 3 wöchentlichen Stunden in Kl. II. und in Kl. III. Wird Engliſch neben Franzöſiſch betrieben, ſo werden darauf 2 wöchentliche Stunden in denſelben Klaſſen verwendet.

**) Im 2. Halbjahre geht 1 Stunde an Altnorwegiſch ab.

***) Im 2. Halbjahre geht 1 Stunde an Altnorwegiſch ab.

und ſucht dieſes Ziel durch Leſen einer Auswahl aus den bedeutendſten Werken der klaſſiſchen Litteratur zu erreichen. Dieſes Leſen, das auf einem genauen grammatiſchen Verſtändnis fußen muß, ſoll zu klarer Auffaſſung ſowol des Gedankeninhaltes wie der Kunſtform und dadurch zu einer gründlicheren Kenntnis des klaſſiſchen Altertumes im ganzen führen. Engliſch. Der Unterricht im Engliſchen, der Hauptſprache des Realgymnaſiums, bezweckt, den Schülern eine ſolche Kenntnis in dieſer Sprache beizubringen, daß ſie mit Fertigkeit früher nicht geleſene Stücke überſetzen und eine Ausarbeitung ohne Hilfsmittel ſchreiben können, ſowie ſie mit der Geſchichte der Litteratur bekannt zu machen. Der Leſeſtoff iſt hauptſächlich aus der neueren Litteratur herzuholen, muß jedoch auch eine Auswahl aus älteren Perioden umfaſſen und die Anwendung der Sprache in verſchiedenen Stilarten zeigen; vorzugsweiſe iſt das zu wählen, was zur Aufhellung der engliſchen Denkart, der Sitten und Gebräuche, der Formen des Staatslebens und deren Geſchichte geeignet iſt. Die Schüler ſind dazu anzuhalten, daß ſie ihr Leſen auf und für die Schule durch Leſen leichteren Stoffes auf eigene Hand nach Anweiſung des Lehrers ergänzen. In betreff der übriger Fächer iſt der Plan in allem Weſentlichen durch das oben erwähnte Geſetz und Reglement und durch die für jedes einzelne Fach autoriſierten Lehrbücher angegeben.

Als Beiſpiele der ſchriftlichen Aufgaben in der Mutterſprache beim examen artium ſeien die Examensaufgaben für 1884 und 1885 angeführt: (1884) a. Verſtändige und unverſtändige Wolthätigkeit. b. Die Urſachen der Auflöſung und des Unterganges des weſtrömiſchen Reiches. (1885) a. Welche Betrachtungen können uns davon abhalten, nach einem fremden Lande auszuwandern, ſelbſt wenn es mit Ausſicht auf zeitlichen Vorteil geſchehen kann? b. Es ſoll eine Darſtellung der äußeren und inneren Verhältniſſe gegeben werden, unter denen Norwegen 1814 ſeine Selbſtändigkeit widergewann.

Der tägliche Unterricht geſchieht in der Regel in zuſammenhängenden Vormittagsſtunden (gewöhnlich 8—2). Zwiſchen zwei aufeinander folgenden Unterrichtsſtunden wird eine Pauſe von 5—10 Minuten gegeben, die in der geſamten Unterrichtszeit mitgezählt wird. Nach drei ſolchen aufeinander folgenden Unterrichtsſtunden wird eine längere Pauſe (in der Regel 1 Viertelſtunde) gegeben. Jedoch kann eine halbe Stunde Unterricht in Geſang oder Gymnaſtik auf die dritte Stunde nach der oben angegebenen Pauſe folgen. In jeder Klaſſe wird ein Tagebuch geführt, in welches jeder Lehrer das, was in betreff der Anweſenheit der Schüler, des Fleißes, der Ordnung und des Betragens zu bemerken iſt, einträgt. — In jeder Klaſſe ſoll außerdem ein Protokoll geführt werden, in welchem der Lehrer in der Regel nach jeder Examination eine Zenſur anzeichnet. Inwiefern und in welcher Weiſe dieſe Zenſuren dem Familienhauſe mitzuteilen ſind, wird für jede einzelne Schule vom Rektor im Schulrate entſchieden. Die für jede Schule feſtgeſtellten Regeln über das Verhalten der Schüler in und außerhalb der Schule müſſen vom Kirchendepartement approbiert ſein. Folgende Regeln über das Verhalten der Schüler außerhalb der Schule (vom Kirchendepartement am 4. Januar 1884 erlaſſen) gelten für alle öffentlichen Schulen: a. Der Rektor hat darauf zu ſehen, daß Schüler, die nicht bei ihren Eltern wohnen, bei Perſonen untergebracht werden, die ihnen ein angemeſſenes Heim bieten und die Stelle der Eltern vertreten können. b. Schüler dürfen Kaffeehäuſer, Reſtaurationen oder öffentliche Vergnügungsörter nicht beſuchen, es ſei denn, daß ſie in Begleitung ihrer Eltern oder Vorgeſetzten ſind. c. Schüler dürfen ohne Erlaubnis des Rektors in keiner Weiſe öffentlich auftreten (z. B. bei dramatiſchen Vorſtellungen, Konzerten, Turnfeſten u. a. m.). d. Schüler dürfen nicht ohne Erlaubnis des Rektors Vereine unter ſich bilden, auch nicht als Mitglieder in andere geſellige Verbindungen aufgenommen werden. e. Das Tabakrauchen auf Straßen, Wegen oder anderen öffentlichen Orten iſt unterſagt.

Alles Weitere, betreffend die Schule, wie z. B. die Pflichten der Lehrer, Disciplinarverfahren u. ſ. w., iſt durch ein vom Kirchendepartement erlaſſenes allgemeines Reglement und durch zahlreiche Zirkularſchreiben näher feſtgeſtellt worden.

**Verzeichnis der Schülerzahl bei den Kathedralschulen und den öffentlichen allgemeinen Schulen, sowie der Zahl der bei denselben fest angestellten Lehrer im Jahre 1886.**

| | Schüler. | | | | | Lehrer. | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Das Lateingymnasium. | Das Realgymnasium. | Die Mittelschule. | Die Vorbereitungsschule. | Zusammen. | Rektoren. | Oberlehrer. | Adjunkten. | Klassenlehrer. | Zusammen. |
| Christiania | 79 | 59 | 238 | 72 | 448 | 1 | 5 | 9 | 3 | 18 |
| Bergen | 69 | 26 | 262 | — | 357 | 1 | 4 | 9 | 7 | 21 |
| Drontheim | 45 | 18 | 196 | — | 259 | 1 | 4 | 6 | 5 | 16 |
| Christiansand | 29 | 12 | 132 | — | 173 | 1 | 2 | 7 | 3 | 13 |
| Hamar | — | 21 | 119 | — | 140 | 1 | 2 | 5 | 4 | 12 |
| Fredrikshald | 22 | — | 139 | 50 | 211 | 1 | 3 | 4 | 3 | 11 |
| Lillehammer | 18 | — | 51 | — | 69 | 1 | 4 | 2 | 2 | 9 |
| Drammen | 33 | — | 290 | 54 | 377 | 1 | 5 | 6 | 6 | 18 |
| Skien | 21 | — | 115 | 35 | 171 | 1 | 2 | 6 | 3 | 12 |
| Arendal | 25 | — | 182 | 71 | 278 | 1 | 1 | 5 | 3 | 10 |
| Stavanger | 44 | — | 211 | 49 | 304 | 1 | 4 | 9 | 5 | 19 |
| Aalesund | 20 | — | 98 | 25 | 143 | 1 | 2 | 5 | 4 | 12 |
| Molde | 13 | — | 36 | — | 49 | 1 | 2 | 2 | 3 | 8 |
| Christiansfund | 14 | — | 125 | — | 139 | 1 | 1 | 4 | 4 | 10 |
| Tromsö | 14 | — | 97 | 36 | 147 | 1 | 2 | 5 | 2 | 10 |
| Kongsberg | — | — | 46 | — | 46 | 1 | — | 3 | 1 | 5 |
| Laurvik | — | — | 146 | 46 | 192 | 1 | 1 | 2 | 4 | 8 |
| | 446 | 136 | 2483 | 438 | 3503 | 17 | 44 | 89 | 62 | 212 |

Hierzu kommen:

| | | |
|---|---|---|
| Fredriksstad | 18 | (kommunales Lateingymnasium, an die Mittelschule geknüpft). |
| Hamar | 22 | (privates Lateingymnasium, an die allgemeine Schule geknüpft). |

Von den 17 Staatsschulen haben, wie es aus der beistehenden Tabelle hervorgehen wird, 9 eigene Vorbereitungsschulen an die allgemeine Schule geknüpft. Die Vorbereitungsschulen haben ihr eigenes Budget, indem die Ausgaben zu denselben von den betreffenden Gemeinden bestritten werden. Die an diesen Schulen angestellten Lehrer und Lehrerinnen sind deshalb im obigen Verzeichnis nicht mitgezählt. Bei der Schule in Fredrikshald ist daneben seit 1878 eine praktische Realklasse in Thätigkeit gewesen; die Schülerzahl derselben war 1885 19. Auch die praktische Realklasse ist, wenn auch an die allgemeine Schule geknüpft, eine vollständig kommunale Institution.

Von größeren Privatschulen, die sowol zum Mittelschulexamen wie zum examen artium vorbereiten und das Recht, Entlassungsexamina mit derselben Wirkung wie die öffentlichen Schulen abzuhalten, erhalten haben, giebt es in Christiania folgende:

| | Schülerzahl im August 1884. | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Das Lateingymnasium. | Das Realgymnasium. | Die Mittelschule. | Die Vorbereitungsschule. | Zusammen |
| Aars und Voß' Latein- und Realschule | 96 | 62 | 436 | 181 | 775 |
| Andersens Latein- und Realschule | 38 | — | 158 | 88 | 284 |
| Gjertsens Schule | 62 | 27 | 235 | 95 | 419 |
| Gundersens Latein- und Realschule*) | 34 | 51 | 60 | — | 145 |

*) Diese Schule hat wegen ihrer Ordnung nicht das Recht, Mittelschulexamen abzuhalten.

Die letztgenannte dieser Schulen ist nur für ältere Schüler bestimmt und hat eine dreijährige Mittelschule (mit Staatsbeiträgen), die auf diejenigen, welche aus einer Volksschule herausgegangen sind, berechnet ist. Übrigens giebt es auch einen einjährigen Kursus zum Mittelschulexamen, ebenso, wie ihre Gymnasien zweijährig sind.

Dasselbe ist auch der Fall mit der Lateinschule auf „Hauges Minde", die ein zweijähriges Lateingymnasium an einen einjährigen Mittelschulkursus geknüpft hat. Im Jahre 1884 wurde die Latein- und Realschule in Oslo errichtet, deren Klassenzahl noch nicht vollständig ist.

Nachdem es weiblichen Bewerbern gestattet worden ist, sich dem examen artium zu unterwerfen, sind außerdem noch zwei zweijährige Kurse zum examen artium für Damen errichtet worden. Wegen der großen Zahl der Schulen, die in Christiania zum Entlassungsexamen der Mittelschule vorbereiten, wird dieses, um die erwünschte Einheit in der Beurteilung hervorzubringen, durch eine Examenkommission abgehalten, die die Bürger- und Realschule und die privaten Schulen Christianias umfaßt, und deren Mitglieder für jedes Jahr vom Kirchendepartement ernannt werden. Der examensberechtigten Schulen, die zum examen artium vorbereiten, giebt es mithin im ganzen 21, nämlich 15 Staatsschulen, das kommunale Lateingymnasium in Fredriksstad, das private Lateingymnasium in Hamar und die 4 erwähnten Privatschulen in Christiania.

Da das Mittelschulexamen mehr und mehr als Abschluß der Schulzeit sowol für Knaben wie für Mädchen erstrebt wird und dabei in mehreren Fällen als Zeugnis der Reife sowol vom Öffentlichen wie von Privaten gefordert wird, so ist die Zahl der jungen Leute, die dieses Examen absolvieren, Jahr für Jahr gestiegen. Während die gesamte Zahl 1876 260 betrug, wovon 5 Mädchen, hat sie in den folgenden Jahren betragen:

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1877 | 358, | davon | 18 | Mädchen |
| 1878 | 525, | „ | 68 | „ |
| 1879 | 617, | „ | 82 | „ . |
| 1880 | 763, | „ | 146 | „ |
| 1885 | 1113, | „ | 303 | „ |

Von diesen gehörten:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1877 | der Lateinreihe | 140, | der Englischreihe | 218, |
| 1878 | „ „ | 161, | „ „ | 364, |
| 1879 | „ „ | 194, | „ „ | 423, |
| 1880 | „ „ | 223, | „ „ | 540, |
| 1885 | (die Angabe fehlt). | | | |

Das Mittelschulexamen wurde 1885 bei 59 Schulen abgehalten, nämlich bei den 17 öffentlichen, bei 30 kommunalen, 5 privaten Mittelschulen, sowie bei 7 privaten Mädchenschulen. Das Durchschnittsalter für die, welche sich dem Mittelschulexamen 1885 unterwarfen, war für Knaben 16 Jahr, für Mädchen 18 Jahr. Die durchschnittliche Schülerzahl war in jeder Klasse im Schuljahre 1880—81 in den öffentlichen Schulen ungefähr 20, in den privaten 25 und in den kommunalen ungefähr 16. Innerhalb der verschiedenen Abteilungen der Schulen war die Schülerzahl durchschnittlich in jeder Klasse:

| | In den öffentlichen | In den privaten | In den kommunalen |
|---|---|---|---|
| In den Lateingymnasien | 8 | 18 | — |
| „ „ Realgymnasien | 9 | 22 | — |
| „ „ Mittelschulen | 24 | 26 | 16 |
| „ „ Vorbereitungsschulen | 28 | 25 | 18 |

Zum examen artium 1884, in welchem Jahre dieses Examen, wie früher erwähnt, um erstenmal nach der neuen Ordnung abgehalten wurde, hatte sich folgende Anzahl Kandidaten angemeldet:

| | Das lateinische examen artium. | | | Das reale examen artium. | | | Hauptsumme. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Schüler der Schulen. | Privatisten. | Zusammen. | Schüler der Schulen. | Privatisten. | Zusammen. | |
| Bei den Schulen | 176 | 45 | 221 | 93 | 16 | 109 | 330 |
| Vor der Unterrichtsinspektion | — | 91 | 91 | — | 86 | 86 | 177 |
| | 176 | 136 | 312 | 93 | 102 | 195 | 507 |

Von den Angemeldeten blieben wegen Krankheit oder aus anderen Gründen 27 Kandidaten aus; im ganzen stellten sich somit 507 ÷ 27 = 480 Kandidaten ein. Davon wurden bei der schriftlichen Prüfung 114 zurückgewiesen, wovon beim klassischen Examen 53, beim realen Examen 61. Von den restierenden 366 absolvierten bei dem ordinären Examen im Juni und Juli und bei dem Fortsetzungsexamen im August und Dezember im ganzen 359 das Examen, wovon 242 das klassische und 117 das reale Examen. Zum examen artium 1885 meldeten sich 510 Kandidaten an, wovon 5 weibliche. Von den letzteren stellte sich 1 zum klassischen, 4 zum realen Examen ein. Als Examinanden bei den zum Abhalten des Examens berechtigten Schulen meldeten sich 390 Kandidaten an, als Examinanden vor der Inspektion 120. Das Verhältnis zwischen Lateinern und Realisten, sowie zwischen Schülern der Schulen und Privatisten bei den Schulen und vor der Inspektion zeigt die folgende Tabelle:

| | Das klassische Examen. | | | Das reale Examen. | | | Hauptsumme. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Bei den Schulen. | Vor der Inspektion. | Zusammen. | Bei den Schulen. | Vor der Inspektion. | Zusammen. | |
| Schüler | 230 | — | 230 | 82 | — | 82 | 312 |
| Privatisten | 59 | 50 | 109 | 19 | 70 | 89 | 198 |
| | 289 | 50 | 339 | 101 | 70 | 171 | 510 |

Beim Beginn der schriftlichen Prüfung ergaben sich 6 Schüler der Schulen und 10 Privatisten = 16 Kandidaten als zurückgetreten aus verschiedenen Gründen. Als Kandidaten beim examen artium 1885 wurden somit beim Beginn der schriftlichen Prüfung 510 ÷ 16 = 494 angesehen; von diesen wurden bei der schriftlichen Prüfung 117 zurückgewiesen, ebenso wie 6 deshalb, weil sie von einem oder mehreren Fächern der schriftlichen Prüfung wegblieben, ihr Recht, das Examen fortzusetzen, verloren. Ferner wurden wegen Pfuscherei bei der schriftlichen Prüfung 2 vom mündlichen Examen abgewiesen. — Beim Beginn der mündlichen Prüfung waren somit 369 Kandidaten (270 Lateiner und 99 Realisten) übrig. Von diesen wurden zurückgewiesen oder zogen sich bei der mündlichen Prüfung zurück im ganzen 7, so daß das examen artium 1885 von 362 Kandidaten absolviert wurde, wovon 264 Lateiner und 98 Realisten. Während das Verhältnis beim Mittelschulexamen zwischen der Latein- und Englischreihe das ist, daß durchschnittlich über $^2/_3$ der gesamten Zahl das Examen in der Englischreihe ab-

solvieren, stellt sich das Verhältnis beim examen artium ungefähr umgekehrt, indem über $^2/_3$ durchschnittlich das klassische Examen absolvieren.

Die gesamten Ausgaben für die öffentlichen allgemeinen Schulen und für die kommunalen Mittelschulen betrugen 1880—81 1 067 492 Kr., wonach der Unterricht jedes Kindes in diesen Schulen ungefähr 164 Kr. kostete, oder für sich in den öffentlichen Schulen ungefähr 187 Kr., in den kommunalen ungefähr 131 Kr. — Von den Ausgaben wurden bei den öffentlichen Schulen 287 344 Kr. und bei den kommunalen 220 539 Kr. durch das Schulgeld gedeckt, das 81 Kr., bezw. 75 Kr. jährlich durchschnittlich für jeden Schüler betrug. — Bei den privaten Schulen ist das Schulgeld durchgehends höher. In dem dem Storthinge 1886 vorgelegten Budgetvorschlage für die höheren Schulen ist als Ausgabe aufgeführt:

| | | |
|---|---|---|
| a. | bei den 4 Kathedralschulen . . . . . | 286 292 Kr. |
| b. | bei den 13 höheren allgemeinen Schulen . | 505 692 „ |
| c. | Beiträge zu den kommunalen Schulen . . | 91 400 „ |
| | Zusammen | 883 384 Kr. |

Als Einnahme:

| | | |
|---|---|---|
| a. | bei den 4 Kathedralschulen . . . . . | 270 651 Kr. |
| b. | bei den 13 höheren allgemeinen Schulen . | 210 529 „ |
| | Zusammen | 481 180 Kr. |

Als Beiträge aus den Mitteln der Staatskasse sind mithin für das höhere Schulwesen aufgeführt:

| | | |
|---|---|---|
| 1. | . . . . . | 402 204 Kr. |
| 2. | Zu Ausgaben beim examen artium außer den eingezahlten Gebüren | 7 550 „ |
| 3. | Zu Ausgaben beim Mittelschulexamen . . . . . | 600 „ |
| 4. | Reisestipendien für Lehrer an den höheren Schulen, Seminarien u. dgl. . . . . | 5 000 „ |
| 5. | Stipendien für Teilnehmer an den Kursen der Kunst- und Handwerksschule zur Ausbildung von Zeichenlehrern u. dgl. . . . | 5 320 „ |
| 6. | Zur Förderung des Unterrichts in Gymnastik und militären Übungen bei den Schulen des Landes . . . . . | 3 000 „ |
| 7. | Schulhygienischer Beistand . . . . . | 800 „ |
| 8. | Zu Mittelschulkursen auf Grundlage der Volksschule . . . . | 5 000 „ |
| | Zusammen | 429 474 Kr. |

Als Honorar für den Vorsitzenden der Unterrichtsinspektion sind 800 Kr. jährlich festgesetzt, für die übrigen 4 Mitglieder je 600 Kr. Die Inspektion besteht aus 2 Rektoren und 3 Universitätslehrern. Bei der Inspektion sind außerdem ein Sekretär und ein Kassierer angestellt. Zur Förderung des Unterrichts in Gymnastik und Waffenübungen an den Schulen des Landes ist ein besonderer Inspektor mit einem jährlichen Gehalt von 1600 Kr. angestellt. Zur Förderung der schulhygienischen Verhältnisse ist ein Arzt mit einem jährlichen Honorar von 800 Kr. angestellt.

Berichte über die Wirksamkeit der verschiedenen höheren Schulen werden in der Regel in jährlich veröffentlichten Schulprogrammen mitgeteilt. Außerdem hat der höhere Unterricht ein Gemeinorgan in den „Universitäts- und Schulannalen", die zum erstenmal 1834 zu erscheinen anfiengen. Vom Beginn des Jahres 1886 an ist die Herausgabe vom Kirchendepartement übernommen worden, und die Redaktion wird jetzt in dem Bureau für das Schulwesen besorgt. Der Gedanke hierbei ist der, daß der Inhalt der Annalen erweitert werden soll, so daß sie künftig ein Repertorium für Kenntnis der

ffentlichen Schulwesens, zunächst des höheren, jedoch auch im gewissen Grade des niederen nd der einzelnen Specialschulen bilden werden. Bei jeder höheren Lehranstalt ist eine Bibliothek vorhanden; die meisten dieser sind aber unbedeutend und zählen nur einige Tausend Bände. Eine Ausnahme bildet jedoch die Kathedralschule in Christiania, die über 30 000 Bände besitzt. Zur Förderung des Realunterrichts sind außerdem bei den verschiedenen Schulen die dazu nötigen Lehrmittel angeschafft worden.

V. Die Universität in Christiania. Die königliche Fredriks-Universität in Christiania, durch königl. Resolution vom 2. September 1811 gestiftet, trat im August 1813 in Thätigkeit. Das jetzt geltende Fundationsgesetz datiert vom 28. Juli 1824, woran eine ganze Reihe Ergänzungsgesetze aus verschiedener Zeit sich anschließt. Die Zahl der Studierenden war Mitte des 2. Semesters 1885 ungefähr 1350. Das Kapitalvermögen der Universität betrug in demselben Jahre 284 646 Kr., ihr Legatvermögen 785 130 Kr. Für das Budgetjahr 1885—86 waren die Einnahmen der Universität mit 281 200 Kr. aufgeführt (davon aus dem Fonde des Aufklärungswesens 210 000 Kr.); die Ausgaben waren gleichzeitig mit 550 618 Kr. bewilligt. An der Universität, die in 5 Fakultäten geteilt ist (die theologische, die juridische, die medizinische, die geschichtlich-philosophische und die mathematisch-naturwissenschaftliche Fakultät), waren im Jahre 1886 45 ordinäre und 10 extraordinäre Professoren angestellt, wozu 11 sogenannte Universitätsstipendiate kommen, die die Stellung einer Art Dozenten einnehmen. Die Vorsitzenden in jeder Fakultät, die Dekane genannt werden, bilden zusammen das akademische Kollegium. Die am nächsten unter die geschichtlich-philosophische und mathematisch-naturwissenschaftliche Fakultät gehörenden Einrichtungen und Sammlungen der Universität sind: Die Bibliothek (255 000 Bände), der botanische Garten mit seiner Bibliothek, die botanische Sammlung, das astronomische und magnetische Observatorium, das meteorologische Institut, die Sammlung nordischer Altertümer, das Münzkabinet, die zoologische Sammlung, die zootomische Sammlung, die mineralogische Sammlung, das metallurgische Laboratorium, das chemische Laboratorium, das physische Kabinet, die technologische Modellensammlung, die ethnographische Sammlung, die Sammlung von Grubenkarten, Atlanten u. s. w., die Sammlung von kunstgeschichtlichem Unterrichtsmaterial, die archäologische Sammlung.

Unter dem 28. Juni 1884 hat das akademische Kollegium nachstehende Regeln zur Befolgung bei der Immatrikulation erlassen: Um Zutritt zu den Examina der Universität zu erhalten, ist es auch fernerhin notwendig, als akademische Bürger an der Universität immatrikuliert zu werden. Die Immatrikulation geht in der Regel mit dem Jahresfeste der Universität zusammen am 2. September vor sich. Die, welche bei dieser Gelegenheit immatrikuliert zu werden wünschen, müssen sich, schriftlich oder mündlich, im Universitätssekretariate spätestens eine Woche vorher anmelden. Immatrikulation zu anderer Zeit kann nach besonderer Anmeldung im Sekretariate stattfinden. Die Anmeldung muß von einer vorschriftsmäßigen Bescheinigung, das im Gesetze vom 16. Juni 1883 vorgeschriebene examen artium oder das Entlassungsexamen der Kriegsschule absolviert zu haben, begleitet sein. Zum Beweise der Immatrikulation wird im Namen des akademischen Kollegiums ein von dessen Vorsitzenden und Sekretär unterschriebener Bürgerbrief ausgefertigt, welcher bei der Immatrikulation abzugeben ist, begleitet von einem Abdrucke der Universitätsfundation mit Ergänzungen, von dem für das examen philosophicum geltenden Reglement, sowie von den sogenannten akademischen Gesetzen. Die Immatrikulierten sind in das Matrikelprotokoll der Universität einzutragen. Gemäß dem Gesetze vom 14. Juni 1884 sind weibliche Studenten in Bezug auf Zutritt zum Absolvieren der Examina der Universität, zum Promovieren, insofern nicht besondere Bestimmungen solches hindern, zur Nutznießung der der Universität beigelegten Legate und Stipendien mit den männlichen Studenten gleichgestellt.

Das erste Examen bei der Universität, das für alle, ohne Rücksicht darauf, welches Amtsstudium sie später wählen, als auch für Lehramtskandidaten gemeinsam ist, ist das sogenannte examen philosophicum. Gemäß dem Gesetze vom 3. April 1875 sollen die Examinanden bei diesem Examen in Philosophie geprüft werden, sowie in 5 anderen Fächern, welche sie selbst unter den Fächern wählen, die in der geschichtlich-philosophischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultät vorgetragen werden, insofern diese Fächer nach Bestimmung des Königs Gegenstand der Examination beim examen philosophicum sein können. Von den gewählten Fächern soll wenigstens eins der sprachlich-geschichtlichen und ebenso wenigstens eins der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachgruppe angehören. Studierende, die sowol das klassische wie das reale examen artium absolviert haben, brauchen sich nur der Prüfung in Philosophie und in einem der übrigen Examensfächer zu unterwerfen. Realstudenten, die die Prüfung in Latein bei dem Entlassungsexamen der Mittelschule oder eine Prüfung desselben Umfangs absolviert haben, brauchen beim examen philosophicum sich nur der Prüfung in Philosophie und in zwei der übrigen Examensfächer zu unterwerfen. Die nähere Anordnung in betreff dieses Examens wird vom König gegeben. Jeder, der immatrikuliert ist, es sei nun, daß er sich dem examen philosophicum unterwirft oder nicht, soll das Recht haben zu fordern, daß er in jeder der Sprachen und Wissenschaften, die bei der geschichtlich-philosophischen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultät vorgetragen werden, examiniert werde, und daß ihm ein Zeugnis über den Ausfall der Prüfung ausgestellt werde. Gemäß diesem Gesetze ist durch königl. Resolutionen vom 18. Mai 1876 und 4. Juni 1877 folgendes Reglement für das examen philosophicum bestätigt worden:

Das examen philosophicum wird am Schlusse jedes Semesters durch eine vom akademischen Kollegium ernannte Examensdeputation abgehalten. Die Anmeldung zu diesem Examen geschieht jedesmal vor der vom Vorsitzenden des Kollegiums bekannt gemachten Zeit. Die zu diesem Examen gehörenden Fächer sind teils Philosophie, worin alle Examinanden Prüfung abzulegen haben, teils 5 andere Fächer, die sie selbst unter folgenden wählen können: a. Sprachlich-geschichtliche: Lateinische Philologie, griechische Philologie, Deutsch, Französisch oder Englisch, Geschichte. b. Mathematisch-naturwissenschaftliche: Mathematik, Astronomie, Physik, Chemie, Naturgeschichte und zwar entweder 1) Zoologie oder 2) Botanik oder 3) Mineralogie und Geologie. In Philosophie hat der Examinand von dem, was in einem vollständigen Elementarkursus über philosophische Propädeutik (oder Logik und Metaphysik), Psychologie und Ethik vorgetragen wird, Rede zu geben. In jedem der frei gewählten Fächer soll er von dem, was in einem auf die ersten Universitätsjahre berechneten Kursus in zwei Semestern wenigstens 2 Stunden wöchentlich vorgetragen worden ist, Rede geben. In einzelnen Fällen kann dieser Kursus, wenn der betreffende Universitätslehrer es zweckmäßig findet, mit Einwilligung des Kollegiums auf ein Semester mit mehreren wöchentlichen Stunden zusammengedrängt sein. Ist in dem betreffenden Fache ein solcher Kursus in den vier letzten Semestern nicht gehalten worden, wird es von der Examensdeputation entschieden, welche Forderungen beim Examen in dem Fache zu stellen sind. Das Examen kann entweder auf einmal oder in mehreren Abteilungen mit einem oder mehreren Fächern jedesmal absolviert werden. Jedoch kann niemand am Ende des ersten Semesters nach dem examen artium sich dem Examen in mehr als zwei Fächern, darunter nicht Philosophie, unterwerfen. Beim examen philosophicum werden die folgenden Specialzensuren gegeben: Ausgezeichnet gut (1), Sehr gut (2), Gut (3), Ziemlich gut (4), Dürftig (5) und Schlecht (6). Wer in irgend einem Fache die Zensur Schlecht erhalten hat, wird als bei der Prüfung im Fache nicht bestanden betrachtet und muß in einem folgenden Semester entweder sich von neuem in demselben Fache examinieren lassen oder an dessen Stelle ein anderes wählen. Wenn ein Studierender in sämtlichen 6 Fächern das Examen bestanden hat, wird ihm nach dem Mittelwerte der speziellen Zensuren eine der folgenden Hauptzensuren erteilt: Laudabilis prae ceteris (1), Laudabilis (2), Haud illaudabilis (3), Non contemendus (4); jedoch mit Beobachtung der folgenden näheren Bestimmungen:

a) Niemand kann Laudabilis prae ceteris zur Hauptzensur erhalten, wenn er für irgend ein Fach eine geringere Zensur als Sehr gut erhalten hat. b) Niemand kann Laudabilis zur Hauptzensur erhalten, wenn er für irgend ein Fach eine geringere Zensur als Ziemlich gut oder Ziemlich gut für mehr als ein Fach erhalten hat. c) Niemand kann Haud illaudabilis zur Hauptzensur erhalten, wenn er für mehr als zwei Fächer die Zensur Dürftig erhalten hat. d) Wenn für einen Examinierten der Mittelwert der Zensur unter Ziemlich gut fällt, wird er als nicht bestanden angesehen. Wer in solcher Weise für unreif erklärt worden ist, muß sich dem ganzen Examen von neuem unterwerfen. Wünscht jemand außerhalb des examen philosophicum in irgend einer der Sprachen oder Wissenschaften, die bei der geschichtlich-philosophischen oder der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultät vorgetragen werden, examiniert zu werden, so hat er zu derselben Zeit, wo die Anmeldung zum examen philosophicum eingegeben wird, mit einem Antrage darauf beim Kollegium einzukommen mit Angabe dessen, was er in dem gewählten Fache zu leisten gedenkt, welches jedoch wenigstens demjenigen entsprechen muß, das beim examen philosophicum in ähnlichen Fächern gefordert wird. Es wird ihm dann von der Examendeputation ein Zeugnis über den Ausfall der Prüfung erteilt, in der Regel in Form einer Zensur wie beim examen philosophicum, welches auch, wenn die Prüfung im Zusammenhange mit diesem Examen abgelegt worden ist, für sich auf den betreffenden Zensurzettel eingetragen werden kann, jedoch ohne bei der Hauptzensur mitgezählt zu werden. Ein Regierungsvorschlag, auf wesentliche Änderungen bei der jetzigen Ordnung des examen philosophicum zielend, wurde 1886 dem Storthinge vorgelegt, von diesem aber abgelehnt.

Das jetzige Gesetz über Staatsexamina für Lehrer bei den öffentlichen Schulen für die höhere allgemeine Bildung datiert vom 3. Mai 1871, wozu ein Ergänzungsgesetz vom 5. April 1873 hinzukommt. Durch diese Gesetze, die vom 1. Januar 1874 ab in Kraft traten, wurde das frühere durch Gesetz vom 28. Juli 1824 und 17. September 1845 angeordnete philologische Staatsexamen aufgehoben und ebenso das durch Gesetz vom 15. September 1851 angeordnete Staatsexamen für Reallehrer. Ebenfalls wurde durch das Gesetz vom 3. Mai 1871 die frühere Bestimmung, daß nur philologische Kandidaten als Rektoren angestellt werden könnten, aufgehoben. Gemäß diesem Gesetze und dem oben erwähnten Ergänzungsgesetze vom 5. April 1873 werden die theoretischen Lehramtsexamina an der Universität abgehalten und zwar folgende: 1) ein sprachlich-geschichtliches und 2) ein mathematisch-naturwissenschaftliches. Bei dem sprachlich-geschichtlichen Lehramtsexamen soll der Kandidat sich einer Prüfung in zwei der folgenden Fachgruppen unterwerfen: I. Klassische Philologie, II. Die Muttersprache mit Altnorwegisch und Deutsch, III. Geschichte und Geographie, IV. Französisch und Englisch. Bei dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehramtsexamen soll der Kandidat sich einer Prüfung in zwei der folgenden Fachgruppen unterwerfen: I. Mathematik und Astronomie, II. Physik und Chemie, III. Naturgeschichte und Geographie, IV. Entweder a) die Muttersprache mit Altnorwegisch und Deutsch, oder b) Französisch und Englisch. Jeder Kandidat bei dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehramtsexamen soll sich einer Prüfung im Zeichnen unterwerfen. Jeder, der das Lehramtsexamen absolviert hat, soll das Recht haben, sich zugleich einer Prüfung in irgend welchem Fache der obgenannten Fachgruppen zu unterwerfen. Niemand kann als Oberlehrer oder Rektor angestellt werden, ohne das Lehramtsexamen absolviert zu haben. Jedoch haben theologische Kandidaten, insofern sie Religionslehrer sind, Zutritt zu derjenigen Anzahl der Oberlehrerstellen, die zu jeder Zeit für sie besonders bestimmt sein mögen.

Gemäß den Bestimmungen des obigen Gesetzes ist für das sprachlich-geschichtliche Lehramtsexamen folgendes Reglement zum 15. Juli 1872 mit späteren Ergänzungen und Änderungen durch königl. Resolutionen vom 2. Dezember 1876, 19. Januar 1878 und 13. März 1882 festgesetzt worden: Das sprachlich-geschichtliche Lehramtsexamen wird in jedem Semester zu der Zeit, die von dem akademischen Kollegium bestimmt wird, abgehalten. Der Dekan der geschichtlich-philosophischen Fakultät hat jedes-

mal vorher die, welche gesonnen sind, sich zu diesem Examen einzustellen, aufzufordern, eine schriftliche Anmeldung an die Fakultät einzureichen, mit Angabe der Fachgruppen, in welchen der Kandidat sich der Prüfung unterwerfen will.

Das Examen in den beiden Fachgruppen, die ein sprachlich-geschichtliches Lehramtsexamen bilden, kann zu verschiedener Zeit absolviert werden, jedoch ohne Genehmigung des akademischen Kollegiums nicht mit größerem Zwischenraume als zwei Semestern.

Sämtliche an der Prüfung innerhalb aller Fachgruppen teilnehmende Lehrer bilden die Examendeputation. Diese wählt aus ihrer Mitte einen Vorsitzenden, welcher der speziellen Ordnung des Examens vorsteht. Die Deputation teilt sich in 4 Sektionen, entsprechend den 4 Fachgruppen, in welchen eine Prüfung abgelegt werden kann. Die zu derselben Sektion gehörenden Lehrer bestimmen in Verein die Aufgaben zur schriftlichen Beantwortung in den zu der Gruppe gehörenden Fächern und nehmen an der Beurteilung sowol bei der mündlichen wie bei der schriftlichen Prüfung teil. Insofern die Zahl der zu einer Sektion gehörenden Lehrer nicht wenigstens 3 beträgt, ist die erforderliche Anzahl Zensoren von dem akademischen Kollegium beizuordnen.

Bei dem sprachlich-geschichtlichen Lehramtsexamen haben die Kandidaten bei schriftlicher und mündlicher Prüfung in folgenden Kenntnissen Rede zu stehen: I. In der ersten Fachgruppe: Klassische Philologie. Fertigkeit im Übersetzen leichterer nicht gelesener sowol griechischer wie lateinischer Schriftsteller und im schriftlichen wie mündlichen Gebrauche der lateinischen Sprache. Gründliches Studium der griechischen und lateinischen Grammatik. Vollständige Übersicht über die griechische und römische Geschichte, die Antiquitäten, die Entwickelung der Litteratur (in betreff der griechischen Litteratur insbesondere bis zur Zeit Alexander des Großen) und die Geschichte der Philosophie, sowie ein spezielles litteraturgeschichtliches Studium in Bezug auf die gelesenen Schriften. Die nötige Kenntnis der Mythologie und Metrik. Außerdem genaues Studium der folgenden Auswahl von Schriftstellern: A. Griechische: 1. Zwölf Bücher aus Homers Iliade oder Odyssee. 2. Ein Buch aus Pindar. 3. Drei Tragödien (zwei von Sophokles). 4. Eine Komödie. 5. Zwei Bücher aus Herodot und zwei aus Thucydides oder vier Bücher aus Herodot und eines aus Thucydides. 6. Zwei größere Dialoge aus Plato. 7. Eines der größeren Werke Xenophons. 8. Aus Demosthenes ein Quantum wie die Rede „Über den Kranz". 9. Aus anderen attischen Rednern ein Quantum wie die Rede Äschines gegen Ktesiphon, oder ein entsprechendes Quantum aus Plutarch, Polybius, Lucianus. B. Lateinische: 1. Eine Komödie von Plautus und eine von Terentius. 2. Zwei Bücher aus den Gedichten des Lucretius und Catullus oder ein entsprechendes Quantum aus Tibullus und Propertius oder aus Ovids Amores, Ars amandi, Heroïdes, Fasti. 3. Horaz. 4. Erste oder zweite Hälfte der Äneide Virgils. 5. Sechs spätere Satiren. 6. Ein größeres philosophisches Werk Ciceros. 7. Cicero de oratore oder drei Bücher aus Quinctilian und Dialogus de oratoribus (oder anstatt des letzteren Ciceros Brutus oder ein dem entsprechendes Quantum aus Senecas Dialogi). 8. Aus Ciceros Reden ein Quantum wie die philippischen oder ein Quantum aus den Reden wie die zehn ersten philippischen nebst zwei Büchern aus Ciceros Briefen. 9. Sallusts Catilina und Jugurtha. 10. Fünf zusammenhängende Bücher aus Livius. 11. Drei zusammenhängende vollständige Bücher aus Tacitus (als vollständige Bücher werden betrachtet I—IV, XII—XV der Annalen und I—IV der Geschichten) oder zwei zusammenhängende vollständige Bücher nebst Agricola und Germania.

Daneben soll es dem Kandidaten frei stehen, durch eine besondere Prüfung darzuthun, daß er durch ein tiefer gehendes Studium in einen einzelnen Teil der griechischen oder lateinischen Philologie eingedrungen ist, wie z. B.: in einen wesentlicheren Abschnitt der griechischen oder römischen Antiquitäten (oder der beiden zusammengestellt) oder der griechischen oder römischen Litteraturgeschichte (oder der beiden zusammengestellt) mit eingehenderem Studium eines oder mehrerer Schriftsteller in diesem Litteraturzweige, oder in die vergleichende Sprachforschung, insofern sie die beiden klassischen Sprachen betrifft.

II. In der zweiten Fachgruppe: Die Muttersprache mit Altnorwegisch und Deutsch: A. Gründliches Studium der altnorwegischen Grammatik. Fertigkeit im Übersetzen einer nicht gelesenen Saga, Kenntnis der alten norwegischen und isländischen Staatsverfassung sowie des sozialen Lebens, insofern es zum Verständnis der gelesenen Litteratur erforderlich ist. Kenntnis der alten Mythologie und Verslehre. Übersicht über die alte norwegisch-isländische Litteratur und ihre Geschichte. Außerdem genaues Studium der folgenden Auswahl aus der Litteratur: 1. Aus den Sagas der norwegischen Könige: Die Saga Olaf des Heiligen nach Snorre und Sverres Saga, oder Heimskringla bis zur Saga Olaf des Heiligen inklusive, oder andere norwegischen Königs-Sagas, die im Umfange ungefähr jenen entsprechen. 2. Die ganze Njaals-Saga oder eine oder mehrere andere isländischen Geschlechts-Sagas, die im Umfange ungefähr jener entsprechen. Von den poetischen Stücken, die in den Sagas begegnen, hat der Kandidat nur in den leichteren Rede zu stehen. 3. Are Frode's Islendingabók. 4. Aus dem Königsspiegel ungefähr ein Viertel. 5. Aus der sogenannten Sämundar-Edda teils Götterlieder, teils heroische Lieder, im Umfange ungefähr der Hälfte der ganzen Sammlung entsprechend, oder auch so viele Lieder, daß sie im Umfange ungefähr einem Viertel der ganzen Sammlung entsprechen nebst Gylfaginning, oder Völsunga-Saga, oder Hervarar-Saga. 6. Eine kleine Auswahl aus den Gedichten älterer Skalden. B. Übersicht über die nordische Sprachgeschichte in ihrem ganzen Umfange, namentlich Kenntnis der Geschichte der dänisch-norwegischen Schriftsprache. Wissenschaftliches Studium der Grammatik der dänisch-norwegischen Schriftsprache. Fertigkeit im Verstehen der schwedischen Sprache und Bekanntschaft mit dem Wesentlichsten ihrer Lautlehre und ihrer Formenlehre. Übersicht über die neuere nordische Litteratur. Specialstudium eines einzelnen Verfassers, Litteraturzweiges oder einer einzelnen Periode. C. Gründliche Kenntnis der deutschen Sprache und Litteratur. Specialstudium eines wichtigeren Verfassers, Litteraturzweiges oder einer wichtigeren Periode. Kenntnis des Wesentlichen aus der Geschichte und Entwickelung der hochdeutschen Sprache, sowie ihres Verhältnisses zu der plattdeutschen und namentlich zu der neueren holländischen Sprache. Übung im Gebrauche der deutschen Sprache schriftlich und mündlich.

III. In der dritten Fachgruppe: Geschichte und Geographie. A. Klare Einsicht in die allgemeine Weltgeschichte bis auf die neuesten Zeiten sowie in dem Umfange, in welchem sie an einer der höheren Unterrichtsanstalten zum Vortrage kommen kann. Besonderes Studium der Geschichte Norwegens, Schwedens, Dänemarks, Englands, Deutschlands und Frankreichs, nach den in jedem der betreffenden Länder verfaßten Handbüchern, ferner der Geschichte des griechischen und römischen Altertumes, ebenfalls nach ausführlicheren Handbüchern. Studium zweier vom Kandidaten selbst gewählter Abschnitte der Geschichte mit Benutzung der wichtigsten originalen Quellenschriften. Von diesen Abschnitten soll der eine unter die nordische Geschichte, der andere unter die Geschichte des griechisch-römischen Altertums gehören. Es wird außerdem gefordert, daß der Kandidat bei jeder dieser Abteilungen sich in die sie betreffenden geschichtlichen Hilfswissenschaften, besonders in die Chronologie, in die Geographie der älteren Zeiträume sowie in die Entwickelung der Staatsverfassungen, der Kirche, der Philosophie, der Litteratur und der Kultur hineingesetzt hat. B. Geographie mit besonderem Gewicht auf die politische Geographie gelegt. Vollständigere Kenntnis wird in betreff der nordischen Reiche gefordert.

IV. In der vierten Fachgruppe: Französisch und Englisch. Gründliche Kenntnis der französischen und englischen Sprache und Litteratur. In betreff beider Litteraturen Specialstudium eines wichtigeren Schriftstellers, Litteraturzweiges oder einer wichtigeren Periode. Kenntnis des Wesentlichen aus der Geschichte der französischen Sprache und ihrer Entwickelung aus dem Lateinischen sowie ihrer Verhältnisse zu den übrigen romanischen Sprachen, namentlich zum Italienischen. Kenntnis des Wesentlichen

aus der Geschichte der englischen Sprache und ihrer Entwickelung aus dem Angelsächsischen und Romanischen. — Übung im Gebrauche beider Sprachen schriftlich und mündlich.

Für jede Fachgruppe wird eine der folgenden Zensuren gegeben: Ausgezeichnet gut, Sehr gut, Gut und Ziemlich gut, die nach dem Durchschnitte der für die schriftlichen Aufgaben von den Zensoren erteilten Zensuren, durch die Zahlen 1 bis 4 ausgedrückt, mit dem Ergebnisse der mündlichen Prüfung zusammengehalten, bestimmt wird. Die Zensur ist in dem dem Kandidaten ausgestellten Examenstestimonium anzuführen in der Weise, daß der Zahlenwert der Zensur, mit einer Decimalstelle berechnet, in Klammern hinzugefügt wird.

Die Mittelzahl der Zensuren für beide zu einem vollständigen Lehramtsexamen gehörenden Fachgruppen wird die Hauptzensur des Kandidaten für das ganze Examen. Wird diese Mittelzahl über 3,5, so wird dem Kandidaten die Hauptzensur Non contemnendus erteilt; wird sie 3,5 oder darunter, aber über 2,5, wird dem Kandidaten die Hauptzensur Haud illaudabilis erteilt; wird sie 2,5 oder darunter, aber über 1,5, wird dem Kandidaten die Zensur Laudabilis erteilt, und wird die Mittelzahl der Zensuren für beide Fachgruppen 1,5 oder kleiner, so soll, übereinstimmend mit der Resolution vom 7. Mai 1828, Bericht an den König erstattet werden. Bei der Feststellung dieser Mittelzahl werden die beiden besonderen Gruppenzensuren nach ihrem ursprünglichen Zahlenwerte genommen, bevor sie zu ganzen Zahlen reduziert werden.

Denjenigen Kandidaten, welche, nachdem sie ein vollständiges sprachlich-geschichtliches Lehramtsexamen absolviert haben, eine Prüfung in irgend einem der übrigen im Gesetze vom 3. Mai 1871 erwähnten Fächer ablegen, wird hierfür ebenfalls eine der Zensuren: Ausgezeichnet gut, Sehr gut, Gut und Ziemlich gut erteilt. Diese Zensur führt jedoch keine Änderung in der Hauptzensur mit sich.

Gemäß dem Gesetze vom 3. Mai 1871 ist für das mathematisch-naturwissenschaftliche Lehramtsexamen folgendes Reglement vom 15. Juli 1872 mit späteren Ergänzungen und Änderungen durch königl. Resolutionen vom 5. April 1873, 18. Februar und 2. Dezember 1876, 19. Januar 1878 und 13. März 1882 festgesetzt worden: Das mathematisch-naturwissenschaftliche Lehramtsexamen wird in jedem Semester zu der von dem akademischen Kollegium bestimmten Zeit abgehalten. Der Dekan der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultät hat jedesmal vorher die, welche gesonnen sind sich zu diesem Examen einzustellen, aufzufordern, eine schriftliche Anmeldung an die Fakultät einzureichen, mit Angabe der Fachgruppen, in welchen der Kandidat sich der Prüfung unterwerfen will. Das Examen in zwei Fachgruppen, die zusammen ein mathematisch-naturwissenschaftliches Lehramtsexamen bilden, kann zu verschiedener Zeit absolviert werden, jedoch ohne Genehmigung des akademischen Kollegiums nicht mit größerem Zwischenraume als 3 Semester. Sämtliche an der Examination innerhalb aller Fachgruppen teilnehmende Lehrer bilden die Examendeputation. Diese wählt aus ihrer Mitte einen Vorsitzenden, welcher der speziellen Ordnung des Examens vorsteht. Die Deputation teilt sich in 5 Sektionen, entsprechend den 5 Fachgruppen, in welchen eine Prüfung abgelegt werden kann. Die zu derselben Sektion gehörenden Lehrer bestimmen im Verein die Aufgaben zur schriftlichen Beantwortung in den zu der Gruppe gehörenden Fächern und nehmen an der Beurteilung sowol bei der mündlichen wie bei der schriftlichen Prüfung teil. Insofern die Zahl der zu einer Sektion gehörenden Lehrer nicht wenigstens 3 beträgt, ist die erforderliche Anzahl Zensoren von dem akademischen Kollegium beizuordnen. Kein Kandidat wird zum wissenschaftlichen Lehramtsexamen zugelassen, bevor er eine Prüfung im Zeichnen absolviert hat. Diese Prüfung soll, insofern die Fachgruppe I angegeben wird, das umfassen, was in Übereinstimmung mit dem Plane für die königliche Zeichenschule in Christiania vom 6. März 1869 in der Elementar-, Konstruktions- und Maschinenklasse dieser Schule gelernt wird; in anderen Fällen das, was in der Klasse für Elementar-Konstruktion und Zeichnen aus freier Hand derselben Schule gelernt wird. Die Probezeichnungen werden im Lokale der Zeichenschule nach Aufgabe

und unter Aufsicht der Lehrer der Schule ausgeführt und werden der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fakultät mit dem Begutachten der Zeichenschule darüber, wiefern die Prüfung als bestanden anzuerkennen ist, übersandt.

Bei dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehramtsexamen soll, teils durch mündliche, teils durch schriftliche Prüfung, von folgenden Disciplinen Rede gegeben werden: I. Die Fachgruppe Mathematik und Astronomie. 1. Mathematik, enthaltend: a. Reine Mathematik: die elementare Mathematik und die wichtigsten Disciplinen der höheren. b. Angewandte Mathematik: Mechanik und Maschinenlehre, deskriptive Geometrie. 2. Astronomie, enthaltend: a. Sphärische Astronomie, b. Theoretische Astronomie, c. Physische Astronomie. II. Die Fachgruppe Physik und Chemie: 1. Physik. 2. Chemie, enthaltend: a. Anorganische und organische Chemie, b. Chemische Analyse und Synthese. III. Die Fachgruppe Naturgeschichte und Geographie: 1. Naturgeschichte, enthaltend: a. Mineralogie und Geologie, b. Zoologie mit spezieller Kenntnis der Wirbeltiere Skandinaviens, c. Botanik, mit spezieller Kenntnis der Flora Skandinaviens, 2. Geographie mit besonderem Gewicht auf die physische Geographie gelegt.

In sämtlichen Fächern der Gruppe wird eine vollständigere Kenntnis in betreff der nordischen Reiche verlangt. IV a. Die Fachgruppe die Muttersprache mit Altnorwegisch und Deutsch sowie IV b. Die Fachgruppe Französisch und Englisch sind in Bezug auf Examensforderungen mit den unter dem sprachlich-geschichtlichen Lehramtsexamen angeführten Fachgruppen II und IV gleichlautend.

In betreff der Zensuren und der freiwilligen Ergänzungsprüfung wird in derselben Weise verfahren, wie oben unter dem sprachlich-geschichtlichen Lehramtsexamen angegeben wurde. Für jede der nacherwähnten Disciplinen wird eine besondere Zensur erteilt: reine Mathematik, angewandte Mathematik, Astronomie, Physik, Chemie, Mineralogie mit Geologie, Zoologie, Botanik, Geographie, die Muttersprache mit Altnorwegisch, Deutsch, Französisch, Englisch.

Seitdem das neue Gesetz über Lehramtsexamina in Kraft trat, haben von 1874 bis 1884 im ganzen 71 das sprachlich-geschichtliche und 32 das mathematisch-naturwissenschaftliche Lehramtsexamen abgelegt. Die durchschnittliche Studienzeit für Lehramtskandidaten ist 6 bis 7 Jahre. Nach der älteren Ordnung der Lehramtsexamina wurde außerdem das Staatsexamen im Zeitraume 1874—75 von 13 Philologen und im Zeitraume 1874—76 von 12 Realisten absolviert. Im Zeitraume 1874—84 haben mithin im ganzen 128, wovon 84 Philologen und 44 Realisten, das Lehramtsexamen an der Universität abgelegt. Die durchschnittliche Zahl der Lehramtskandidaten für jedes Jahr ist mithin ungefähr 12 gewesen, und zwar 8 Philologen und 4 Realisten. Für 1884 ist die Zahl der philologischen Studierenden zu 112, die der Realisten zu 43 angegeben. Wird die Studienzeit durchschnittlich zu 7 Jahren berechnet, sollte dies eine jährliche Durchschnittszahl von 22 Lehramtskandidaten geben. Hierzu muß jedoch bemerkt werden, daß eine nicht gar geringe Zahl die Universität verläßt ohne ein Lehramtsexamen zu absolvieren.

VI. Die Abnormschulen. Gemäß dem Gesetze vom 8. Juni 1881 soll für taubstumme, blinde und geistesschwache Kinder durch öffentliche Anordnung die genügende Anzahl Erziehungs- und Unterrichtsanstalten beschafft werden. Das Ziel dieser Schulen für abnorme Kinder ist folgendes: a. soweit möglich den Schülern das für die Volksschule festgesetzte Maß von christlicher und bürgerlicher Aufklärung beizubringen, sowie sie zu praktischer Lebensthätigkeit auszubilden; b. wenn es erforderlich ist, die Konfirmationsvorbereitung der zur Staatskirche gehörenden Schüler zu übernehmen. Bei einer und derselben Schule darf in der Regel nur eine der obigen Klassen abnormer Kinder aufgenommen werden. In derselben Taubstummenschule darf nicht nach mehr als einer der beiden Methoden, Zeichen- und Artikulationsmethode, unterrichtet werden. Die hier berührten Schulen können entweder Staatsschulen oder private oder kommunale Schulen mit Staatszuschüssen sein. Die Größe des Staatszuschusses wird für jede einzelne

Schule vom Storthinge festgestellt. Die allgemeinen Bedingungen um Staatszuschuß zu erhalten sind: a. daß die Schule ohne besonderes Entgelt und — im Falle der Verpflegung auf der Schule — gegen eine solche Vergütung für Pflege und Unterhalt, wie es im Plane der Schule bestimmt ist, die Kinder, welche gemäß diesem Gesetze an sie verwiesen werden, aufnimmt, insofern das für die Schule festgesetzte Maximum an Schülern nicht dadurch überschritten wird; b. daß für das Regulativ der Lehrerbesoldung königliche Approbation eingeholt wird; c. daß der Vorsteher der Schule sich dazu verpflichtet, auf Verlangen des betreffenden Departements und gegen eine von der Staatskasse geleistete angemessene Vergütung Männer und Frauen mit genügender, hauptsächlich pädagogischer Ausbildung, die sich mit der der Schule eigentümlichen Unterrichts- und Erziehungsmethode bekannt zu machen wünschen, zu Unterweisung anzunehmen; d. daß der Vorsteher der Schule, falls die Verpflegung außerhalb der Schule geschieht, für die Unterbringung der Schüler in angemessenen Pflegestellen Sorge trägt und die erforderliche Aufsicht mit ihrer Verpflegung führt; e. daß die Ausstattung und Ordnung der Schule sowie auch der Plan des Unterrichts, nachdem das Gutachten der Aufsichtskommission eingeholt worden, vom König oder demjenigen, den er dazu bevollmächtigt, genehmigt werden. Zur Aufnahme in die obenerwähnten Schulen und zum Aufenthalte daselbst sind berechtigt: taubstumme Kinder zwischen dem zurückgelegten 7. und dem zurückgelegten 17. Jahre, blinde Kinder zwischen dem zurückgelegten 9. und dem zurückgelegten 21. Jahre, geistesschwache Kinder zwischen dem zurückgelegten 8. und dem zurückgelegten 21. Jahre, jedes Kind bis auf 8 Schuljahre, es sei denn, daß sie: a. an irgend einer körperlichen Schwäche leiden, die es nach ärzlichem Zeugnisse unnütz oder unratsam macht, sie in die Schule zu senden, oder b. das Ziel der Schule erreicht haben. Kinder, welche nicht binnen den oben angegebenen Altersgrenzen die erwähnte Anzahl Jahre in der Schule verbracht haben, sind, wenn die Eltern es wünschen, und die Aufsichtskommission es zweckmäßig findet, zu fortgesetztem Aufenthalte an der Schule in zwei Jahren berechtigt.

Jeder, welcher abnorme Kinder zum Unterrichte annimmt, oder eine private Schule für solche Kinder errichtet, hat darüber an die betreffende Schulkommission Mitteilung abzugeben, von glaubhaftem Zeugnisse über moralischen Wandel begleitet. Die nähere Aufsicht bei jeder Schule für abnorme Kinder wird durch eine vom König eingesetzte, aus dem Schuldirektor des Stiftes und zwei anderen Mitgliedern bestehende Aufsichtskommission geführt. Insofern sich unter diesen kein Geistlicher findet, stellt der Bischof des Stiftes einen solchen an, um die Aufsicht namentlich über den Christentumsunterricht zu führen. Die Oberaufsicht über die Wirksamkeit des Geistlichen wird vom Bischof geführt. Die Aufsichtskommission hat sich bei der Ausführung ihres Auftrages nach der Instruktion, welche auszufertigen ist, zu richten und kann eine Remuneration, die aus der Staatskasse entrichtet und mit Genehmigung des Storthings vom König bestimmt wird, beanspruchen. Übrigens können die abnormen Schulen durch die dazu für jedesmal von dem betreffenden Departement ernannten Leute besichtigt werden. In betreff der erwähnten Schulen schickt die Aufsichtskommission jährlich durch die Stiftsdirektion an das betreffende Regierungsdepartement einen vom Vorsteher der Schule erstatteten Bericht über die Thätigkeit der Schule ein und begleitet denselben mit den Bemerkungen, zu welchen sie sich veranlaßt finden. Es liegt jeder Schulkommission ob, mit Beistand des betreffenden Amtsarztes die Aufsicht darüber zu führen, daß die im Gebiete der Gemeinde sich befindenden abnormen Kinder, innerhalb der durch das Gesetz angegebenen Altersgrenzen, einen nach Maßgabe ihrer Beschaffenheit angemessenen Unterricht erhalten, und sie nötigenfalls an eine der oben erwähnten Schulen zu verweisen. Die Schulkommission hat jährlich nach einem vom König angeordneten Schema an die nächste Aufsichtskommission innerhalb des Stiftes einen vom Gutachten des Arztes begleiteten Bericht, betreffend den Zustand und den Unterricht eines jeden solchen Kindes, abzugeben. Findet die Aufsichtskommission, daß irgend ein Kind, das nach dem Gesetze zur Aufnahme in eine Abnorm-

schule berechtigt ist, vernachlässigt wird, so hat die Schulkommission auf Verlangen der Aufsichtskommission dasselbe an eine solche Schule zu verweisen, wo es nach der Art seiner Abnormität zunächst hingehört. Spätestens binnen einem Vierteljahre nach Verweisung eines Kindes an eine Abnormschule und später wenigstens einmal jährlich soll von der Aufsichtskommission untersucht werden, inwiefern ein fortgesetzter Aufenthalt an dieser Schule notwendig ist oder von wesentlichem Nutzen sein wird. Im entgegengesetzten Falle ist das Kind entweder nach Hause zu schicken, oder an eine andere für seine Abnormität angemessenere Schule zu übersenden. Im Falle einer Meinungsverschiedenheit zwischen der Aufsichtskommission und dem Vorsteher ist die Angelegenheit dem Kirchendepartement zur Entscheidung vorzulegen. — Den Versorgern, welche geschehener Verweisung ungeachtet Kinder von der Schule abhalten, werden Geldstrafen auferlegt. Werden die Strafgelder gut geheißen, so können sie durch Pfändung beigetrieben werden; im entgegengesetzten Falle wird die Angelegenheit vor dem Polizeigerichte entschieden. Die Kosten bei der Reise der gemäß den obigen Bestimmungen an die Abnormschulen verwiesenen, unvermögenden Kinder von und nach den Schulen, die mit der Verpflegung daselbst verbundenen Kosten, das Bekleiden darunter mit einbegriffen, werden von der betreffenden Stadt-, Stapelplatz- oder Amtsgemeinde entrichtet, jedoch so, daß der Amtsvorstand bestimmen kann, daß bis auf ein Drittel des Betrages aus der Armenkasse der betreffenden Harde zu refundieren sei. Gemäß den Bestimmungen des obigen Gesetzes sind Aufsichtskommissionen für das Abnormschulwesen in den 5 südlichsten Stiften des Landes ernannt worden. Die Abnormschule zerfällt in 3 Klassen, nämlich 1) Schulen für Taubstumme, 2) Schulen für Blinde und 3) Schulen für geistesschwache Kinder.

Von Schulen für Taubstumme sind im ganzen 7 errichtet worden, nämlich:

| | | |
|---|---|---|
| 1. Das öffentliche Taubstummeninstitut in Drontheim, 1825 errichtet . . . | 70 | Schüler |
| 2. Balchens Taubstummeninstitut in Christiania, 1848 errichtet . . . . . | 80 | " |
| 3. Frau Rosings Sprechschule für Taubstumme in Christiania, 1881 errichtet | 60 | " |
| 4. Das Taubstummeninstitut in Hamar, 1882 errichtet . . . . . | 80 | " |
| 5. Das Taubstummeninstitut in Christianssand, 1850 errichtet . . . . . | 60 | " |
| 6. Das Taubstummeninstitut in Bergen, 1850 errichtet . . . . . | 70 | " |
| 7. Die Sprechschule für Taubstumme in Drontheim. . . . . | 83 | " |
| Im ganzen | 503 | Schüler. |

Während zur Zeit die Zahl der Klassen an den Instituten insgesamt zu 50 berechnet wird, nimmt man an, daß diese Zahl im Schuljahre 1886—87 auf 52 steigen wird, und daß sie in den Jahren von 1888 bis 1891 mit von 51 bis 55 Klassen (mithin mit einer Schülerzahl von etwa 550) kulminieren wird, um dann schnell zu sinken, bis die normale Zahl, 42 Klassen (um 420 Schüler herum) erreicht wird. Das Kirchendepartement hat zur Zeit einen Plan für die Organisation des Taubstummenunterrichts, darunter auch ein neues Besoldungsregulativ für die Lehrer der Taubstummenschule einbegriffen, in Arbeit. Zufolge dieses Organisationsvorschlages wird in der nächsten Zukunft die Errichtung einer Schule für geistesschwache Taubstumme in Vorschlag gebracht werden. Der Staatszuschuß zu den 7 Taubstummeninstituten betrug im Jahre 1885—86 122 572 Kr. Für das Schuljahr 1886—87 hat das Departement die Ausgaben mit 139 800 Kr. aufgeführt. Da die gesamte Anzahl Klassen auf 52 veranschlagt wird, wird die Ausgabe für jede Klasse ungefähr 2687 sein. An den 7 Taubstummeninstituten waren im Jahre 1886 25 Lehrer und 34 Lehrerinnen angestellt, wozu noch mehrfache gemiethete Beihilfe zur Besorgung des nötigen Unterrichts in Handarbeit hinzukommt.

Von Schulen für Blinde finden sich: 1. Das Blindeninstitut in Christiania, 2. Die Schule für Blinde bei Drontheim, 3. Das Arbeitsinstitut für konfirmierte Blinde in Christiania. Zu diesen 3 Instituten für Blinde wurden im Jahre 1885—86 aus Staatsmitteln 25 200 Kr. gewährt. Bei den beiden ersteren waren 6 Lehrer und

5 Lehrerinnen angestellt, außer besonderen Lehrern in Tischlerei, Korbflechten und Handarbeit im ganzen. Das Arbeitsinstitut für konfirmierte Blinde in Christiania erhält sein besonderes Interesse dadurch, daß der Vorsteher selbst blind ist. Es wurden 1885—86 im ganzen 14 Schüler unterrichtet, nämlich 11 in Tischlerei und Drechseln und 3 in Korb- und Rohrflechtarbeiten sowie in Bürstenbinderei.

Für geistesschwache Kinder finden sich 3 private Schulen mit Staatszuschüssen, nämlich: 1. Das Institut für geistesschwache Knaben, Linderu, in Christiania, 1875 errichtet. 2. Das Institut Thorshaug für geistig abnorme Mädchen, in Christiania, 1875 errichtet. 3. Das Institut in Bergen für geistesschwache Kinder, 1882 errichtet. Als Zuschuß zum Betriebe jeder der beiden in Christiania errichteten Schulen mit dazu gehörenden Verpflegungshäusern war 1885—86 ein Staatsbeitrag von 12 000 Kr. unter der Bedingung bewilligt, daß eine gewisse Anzahl Schüler für eine solche herabgesetzte Zahlung, wie es vom Kirchendepartement bestimmt wird, in die Verpflegungshäuser aufgenommen wird, sowie 3000 Kr., um zu Freistellen verwendet zu werden; es waren daneben 1000 Kr. als Zuschuß zu einer besonderen Abteilung für epileptische Geistesschwache bei dem Institute für Mädchen bewilligt. Als Zuschuß zu der Schule in Bergen war in demselben Jahre unter der Bedingung, daß einer gewissen Anzahl Schüler eine solche Herabsetzung in der Zahlung, wie das Kirchendepartement es bestimmt, eingeräumt wird, 6000 Kr. bewilligt, sowie 1200 Kr., um zu Freistellen verwendet zu werden. Bei dem Institute Linderu für geistesschwache Knaben hatten im Jahre 1885—86 110 Schüler, wovon 10 externe und 100 interne, Aufnahme. Das Lehrerpersonal bestand neben einem Vorsteher aus 3 Lehrern, 7 Lehrerinnen in gewöhnlichen Schulfächern, 3 Handwerkslehrern, 3 Handwerkslehrerinnen, 1 Agronom, 1 Gärtner und einer Milchmagd, welche drei letzteren in Feld- und Gartenarbeit sowie in Weiden des Viehes Unterricht geben. Bei dem Institute Thorshaug für geistig abnorme Mädchen war in demselben Jahre die Zahl der Schülerinnen 106, wovon 90 in der Hauptabteilung und 16 in der Abteilung für epileptische Geistesschwache. Die Gebäude des Instituts, die jetzt bedeutend erweitert worden sind, werden künftig für 130 Schülerinnen in der Hauptanstalt und 30—40 in der Abteilung für Epileptische Platz abgeben können. Das Institut in Bergen für geistesschwache Kinder kann in seinen jetzigen Räumen nur für etwas über 50 Schüler Platz abgeben. Das Storthing hat indessen dem Vorsteher eine Staatsanleihe zum Bau eines größeren und zweckmäßigeren Lokales bewilligt. In derselben Weise hat der Staat zum Bau der Gebäude an den beiden obenerwähnten Instituten in Christiania Darlehn gewährt. Als Staatszuschüsse zum Abnormschulwesen ist für das Etatjahr 1886—87 von der Regierung aufgeführt:

| | |
|---|---|
| 1. Der Taubstummenunterricht . . . . . (davon zum Unterrichte überjähriger Taubstummer 3130 Kr.) | 142 830 Kr. |
| 2. Unterricht für Blinde . . . . . | 32 190 „ |
| 3. Unterricht für Geistesschwache . . . . . | 47 200 „ |
| 4. Honorare für die Aufsichtskommissionen . . . . . | 4 200 „ |
| 5. Stipendien für solche, die sich zu Lehrern und Lehrerinnen an den Abnormschulen auszubilden wünschen . . . . . | 5 000 „ |
| Im ganzen | 231 420 Kr. |

## VII. Verschiedene Fachschulen.

1. Militärschulen. Von höheren Militärschulen finden sich in Norwegen drei, nämlich: a) die Kriegsschule in Christiania, b) die militärische Hochschule in Christiania, c) die Seekriegsschule auf Horten.

a. Die Kriegsschule in Christiania, die anfangs die „mathematische Schule" genannt wurde, ist 1750 errichtet worden. Gemäß dem jetzigen Plane, durch königl. Resolution vom 26. August 1872 approbiert, steht die Kriegsschule unter der Verwaltung eines Chefs, der den Titel eines Direktors der Offizierschulen der Armee

hat. Dieser ist zugleich Chef der militärischen Hochschule. Die Kriegsschule, deren Schüler Kadetten genannt werden, besteht aus zwei Abteilungen. Die untere Abteilung bildet in einem einjährigen Kursus Offiziere ohne fixes Gehalt und bereitet zur oberen Abteilung vor, die in einem zweijährigen Kursus Offiziere mit fixem Gehalte für die Infanterie und Kavallerie ausbildet. Die Schüler der unteren Abteilung genießen freien Unterricht und werden wie garnisonierende Sergeanten besoldet. Nach vollendetem Kursus sind sie verpflichtet, Anstellung als Offiziere ohne fixes Gehalt anzunehmen, wenn sie nicht als Schüler in die obere Abteilung der Kriegsschule aufgenommen werden und deren Entlassungsexamen absolvieren wollen. Von den Schülern der oberen Abteilung genießt eine so große Zahl, wie die bewilligten Mittel es gestatten, freien Unterricht, und diejenigen Schüler, die das Entlassungsexamen bei der Sergeantenklasse der Unterbefehlshaberschule bestanden haben, erhalten zugleich eine Besoldung wie ein Infanteriesergeant im Bezirke. Die übrigen Schüler sind zahlend. Während der Teilnahme an den Waffenübungen der Armee genießen sämtliche Kadetten der oberen Abteilung Vergütung der Reisekosten und Besoldung wie Sergeanten. Der Direktor hat die nächste Aufsicht sowol über den Unterricht wie über die Ökonomie der Schule. Die Offiziere und Lehrer der Kriegsschule bilden unter dem Vorsitze des Direktors einen Schulrat, der über den Unterricht, über die Fortschritte der Schüler u. a. m. zu beratschlagen hat. In ökonomischer Beziehung ressortiert die Schule von dem Departement für die Landesverteidigung, während die Oberverwaltung im übrigen dem Armeeoberkommando unterstellt ist. Um als Schüler in die untere (einjährige) Abteilung der Kriegsschule aufgenommen werden zu können, wird gefordert, daß der betreffende das examen artium absolviert hat, und daß er befriedigend die Rekrutenschule und die Bataillons- und Korpsübungen durchgemacht hat. Die Zahl der jedes Jahr Aufzunehmenden wird von der Armeeverwaltung bestimmt. Als Schüler der oberen (zweijährigen) Abteilung der Kriegsschule werden bis zu ihrem zurückgelegten 25. Jahre Studenten mit dem realen examen artium aufgenommen, die entweder die untere Abteilung der Kriegsschule durchgemacht und das Entlassungsexamen derselben abgelegt haben oder auch das Entlassungsexamen der Sergeantenklasse an der Unterbefehlshaberschule bestanden und danach wenigstens während der Waffenübungen in einem Jahre bei einer der Waffengattungen der Armee gedient haben. Jährlich werden so viele Schüler aufgenommen, wie notwendig ist, um die für die Abteilung zu jeder Zeit festgesetzte Zahl vollzählig zu halten. Das Kapitalvermögen der Kriegsschule beträgt 176 611 Kr.

b. Die militärische Hochschule in Christiania hat gemäß dem durch königl. Resolution vom 2. September 1864 approbierten Plane Offiziere für den Generalstab und für die Ingenieur- und Artilleriewaffen auszubilden, sowie höhere militärische Wissenschaftlichkeit unter die Offiziere der Armee und der Marine zu verbreiten. Die Hochschule besteht aus zwei Abteilungen, wovon die erste oder die Vorbereitungsabteilung einjährig ist, während die andere Abteilung oder die Generalstabs-, Ingenieur- und Artillerieabteilung zweijährig ist. Jeder Offizier der norwegischen Armee, der das Offiziersexamen an der Kriegsschule bestanden und wenigstens 1 Jahr Dienste gethan hat, hat das Recht, bei der Hochschule aufgenommen zu werden.

c. Die Seekriegsschule auf Horten (1816 errichtet) trat in ihrer gegenwärtigen Form in Thätigkeit im Jahre 1876. Gemäß dem Plane für Ausbildung und Zugang von Seeoffizieren, durch königl. Resolutionen vom 22. Februar und 15. Mai 1883 approbiert, besteht die Seekriegsschule aus zwei Abteilungen, nämlich der unteren, in welcher Offiziersaspiranten sowol praktische wie theoretische Ausbildung zum Sekondelieutenant erhalten, und der oberen, in welcher Sekondelieutnants theoretische Ausbildung zur Anstellung und weiteren Beförderung im festen Offizierscorps erhalten. Die untere Abteilung hat 3 Klassen, von welchen die niedrigste oder erste Klasse mit einem Winterkursus und jede der übrigen mit einem Kursus von einem Jahre. Die obere Abteilung hat eine Klasse mit zwei Winterkursen, jeder von einer Dauer von 7 bis 7½ Monat.

In beiden Abteilungen wird der Unterricht unentgeltlich erteilt. Die Offiziersaspiranten der unteren Abteilung werden sowol zu Lande wie an Bord je nach den Klassen mit Beträgen an Geld besoldet, die demjenigen entsprechen, was zu jeder Zeit für Konstabelschüler, Konstabel zweiter Klasse und Konstabel erster Klasse zu Lande an Besoldung, Kost, Montierung und Quartier festgesetzt worden ist. An Bord genießen sie nebenbei freie Schiffskost und 80 Öre täglich an Diäten. In die untere Abteilung werden alle Jahre in der Regel 10 Schüler aufgenommen. Als Bedingungen für die Aufnahme wird gefordert, daß der Aspirant nach dem zurückgelegten 15. Jahre wenigstens 21 Monate zur See gefahren ist, daß er das Mittelschulexamen absolviert hat, daß er nicht über 19 Jahre alt ist, und daß er eine Aufnahmeprüfung in Norwegisch, Englisch, Französisch und Mathematik bestanden hat. Die Forderungen bei der Prüfung in diesen Fächern sind dieselben wie beim Mittelschulexamen. In die obere Abteilung wird alle Jahre als feste Schüler eine so große Anzahl Sekondelieutenants, die nach dem zuletzt abgehaltenen Entlassungsexamen der unteren Abteilung angestellt worden sind, aufgenommen, wie die Durchschnittszahl der Vakanzen im festen Offizierscorps für das letzte Jahrzehnt beträgt. Außer diesen 3 höheren Militärschulen giebt es auf Horten eine Schule zur Ausbildung der Unteroffiziere an der Flotte, sowie in den Städten, in welchen Garnisonen sich finden, Schulen zur Ausbildung der Unterbefehlshaber aller Grade bei sämtlichen Waffengattungen.

2. Technische Schulen. Ein vollständiges polytechnisches Institut, wozu von Seiten der Regierung ein Vorschlag vorgelegt gewesen ist, ist noch nicht errichtet worden. Dagegen giebt es folgende technische Schulen: a. Die technische Lehranstalt in Drontheim, welche 1870 in Thätigkeit trat. Gemäß dem durch königl. Resolution vom 1. April 1876 approbierten Plane ist es Zweck der Schule, denjenigen, die sich zu technischer Wirksamkeit entschlossen haben, eine nach den Verhältnissen des Landes abgepaßte, planmäßige theoretisch-technische Ausbildung beizubringen (feste Schüler), und denjenigen, die sich für technische oder andere praktische Wirksamkeit bestimmt haben, einzelne theoretische Kenntnisse mitzuteilen (hospitierende Schüler). Die Schule ist darauf berechnet, in drei Jahren durchlaufen zu werden. Niemand wird in der Regel als fester Schüler aufgenommen, bevor er konfirmiert ist und sein fünfzehntes Jahr zurückgelegt hat. Die, welche als feste Schüler Aufnahme wünschen, haben zugleich Zeugnis vorzulegen, das Mittelschulexamen oder ein anderes damit gleichbedeutendes Examen absolviert zu haben. Die Schule begreift drei Reihen, für Maschinentechniker, für Bautechniker und für Chemiker. Das erste Jahr ist der Unterricht für alle drei Reihen gemeinsam, das zweite für die beiden ersten, das dritte besonders für jede Reihe. Der Vorstand besteht aus dem Stiftsamtmann für das Stift Drontheim als Vorsitzenden, dem Direktor der Schule, einem Mitgliede der Inspektion der Angellschen Stiftungen oder deren Vorsteher (nach Anordnung der Stiftsdirektion in Drontheim) und zwei von der Gemeindeverwaltung Drontheims gewählten Mitgliedern. Die Oberverwaltung ist unter das Departement für die öffentlichen Arbeiten gestellt, welches die fünf Hauptlehrer anstellt, von denen der eine zugleich Direktor ist. Die Schule hat aus der Staatskasse einen Zuschuß von 16 000 Kr. und aus den Angellschen Stiftungen einen solchen, bis 1885 11 200 Kr. groß, welcher Zuschuß sich aber von 1886 an mit $^1/_{20}$ jährlich vermindert; der noch über das hinaus erforderliche Betrag wird von der Gemeinde Drontheims entrichtet, für das Etatsjahr 7500 Kr. Die Schülerzahl der Lehranstalt hat in den Jahren von 1872 an, als sie zum erstenmal alle ihre Klassen in Wirksamkeit hatte, bis 1885, mithin in 13 Jahren, durchschnittlich ungefähr 70 betragen. Im Schuljahr 1885—86 war die Schülerzahl 55.

b. Die technische Schule in Christiania trat 1873 in Thätigkeit. Gemäß dem durch königl. Resolution vom 24. Juli 1876 approbierten Plane ist der gewöhnliche, für alle Schüler gemeinsame Lehrkursus der Schule dreijährig, wozu sich für angehende Maschinen- und Bauingenieure eine vierte, in Fächer geteilte Klasse anschließt.

Um zur Aufnahmeprüfung zugelassen zu werden, wird gefordert, daß der Schüler wenigstens 15 Jahre alt und konfirmiert ist; Schüler mit absolviertem Mittelschulexamen werden gemäß königl. Resolution vom 14. August 1884 ohne besondere Prüfung aufgenommen. Außer festen Schülern können laut königl. Resolution vom 17. Juni 1880 hospitierende Schüler aufgenommen werden. Die Schule steht unter der Oberaufsicht des Departements für die öffentlichen Arbeiten, das die acht Hauptlehrer, von denen der eine zugleich Direktor ist, anstellt. Die Verwaltung der Schule besteht aus dem zweiten Ratsherrn im Magistrate Christianias als Vorsitzendem, einem vom erwähnten Departement gewählten Mitgliede, zwei von der Gemeindeverwaltung gewählten Mitgliedern und dem Direktor der Schule. Die Schule hat einen jährlichen Zuschuß aus der Staatskasse von 10 000 Kr.; der darüber hinaus erforderliche Betrag wird von der Gemeinde Christianias entrichtet. Die Schülerzahl der Schule war 1885—86 45 feste und 15 hospitierende, im ganzen 60.

c. Die technische Schule in Bergen trat 1875 in Thätigkeit. Gemäß dem durch königl. Resolution vom 9. August 1873 genehmigten Plane besteht die Schule aus zwei Abteilungen, der technischen Elementarschule und der technischen Sonntags- und Abendschule. Das Ziel der ersteren ist, jungen Leuten, die sich für technische Wirksamkeit bestimmt haben, oder die sich zur Aufnahme in eine höhere technische Unterrichtsanstalt vorbereiten wollen, die nötigen Elementarkenntnisse beizubringen. Die Schüler sind feste oder hospitierende. Um als Schüler aufgenommen zu werden, muß der betreffende sein fünfzehntes Jahr zurückgelegt haben. Das Ziel der Sonntags- und Abendschule ist, durch Mitteilung fachgemäßen Unterrichts und gemeinnütziger Kenntnisse zur Förderung des Handwerks und des Kunstfleißes beizutragen; um aufgenommen zu werden, muß der Schüler sein vierzehntes Jahr zurückgelegt haben. Die Schule steht unter der Oberaufsicht des Departements für die öffentlichen Arbeiten, das die vier festen Lehrer, von denen der eine zugleich Direktor ist, anstellt. Ihre Verwaltung besteht aus einem Mitgliede des Magistrates Bergens, dem Direktor der Schule und drei von der Gemeindeverwaltung Bergens gewählten Männern. Aus der Staatskasse ist ein jährlicher Zuschuß von 10 000 Kr. bewilligt; der darüber hinaus erforderliche Betrag wird von der Gemeinde Bergens entrichtet. Die Schülerzahl der Schule war 1885—86: in der technischen Elementarschule 36, in der technischen Sonntags- und Abendschule 225.

d. Die technische Abendschule in Stavanger trat 1878 in Thätigkeit. Gemäß dem durch königl. Resolution vom 20. März 1878 genehmigten Plane ist es Zweck der Schule, die für Handwerk und ähnliche Industrie notwendigsten theoretischen Kenntnisse und Fertigkeiten mitzuteilen. Der Lehrkursus der Schule ist dreijährig. Seit 1883 ist eine Vorbereitungsklasse errichtet. Die Schule steht unter der Oberaufsicht des Departements für die öffentlichen Arbeiten, und ihre Verwaltung besteht aus vier von der Gemeindeverwaltung gewählten Mitgliedern sowie vom ersten Lehrer der Schule. Die Schule bezieht aus der Staatskasse einen jährlichen Zuschuß bis 2500 Kr. Das Budget der Schule beträgt 5300 Kr. Die Lehrer werden vom Vorstande auf Vorschlag der Verwaltung und mit Genehmigung des Departements angestellt. Die Schülerzahl 1885 bis 1886 war 124.

e. Die technische Abendschule in Christianssand nebst den daran geknüpften Handelsklassen trat 1879 in Thätigkeit. Gemäß dem durch königl. Resolution vom 10. Juli 1879 approbierten Plane ist es Zweck der Schule, die für Handwerk und ähnliche Industrie notwendigsten Kenntnisse und Fertigkeiten mitzuteilen. Der Lehrkursus ist dreijährig und in den zwei ersten Jahren für alle Schüler gemeinsam; in dem letzten Jahre wird der Unterricht getrennt ertheilt: 1) für Arbeiter im gewöhnlichen Handwerk, 2) für Arbeiter in der mechanischen Industrie und 3) für Bauhandwerker. Außer dem dreijährigen Kursus hat die Schule einen Vorbereitungskursus. An die Schule ist Unterricht für angehende Handelsleute in einzelnen Fächern geknüpft. Die Schule steht unter der Oberaufsicht des Departements für die öffentlichen Arbeiten; ihre Ver-

waltung besteht aus vier von der Gemeindeverwaltung mit Approbation des Stiftes gewählten Männern sowie von demjenigen Lehrer der Schule, dem die nächste Aufsicht mit der Schule übertragen wird. Die Schule hat aus der Staatskasse einen jährlichen Zuschuß von 3400 Kr. Die festen Lehrer der Schule werden von der Verwaltung mit Approbation des Departements angestellt. Die Schülerzahl 1885—86 war 95.

f. Die technische Abendschule in Skien trat 1884 in Thätigkeit. Der Plan der Schule, welcher durch königl. Resolution vom 2. Oktober 1884 approbiert worden ist, ist mit dem oben unter e erwähnten völlig übereinstimmend. Der Zuschuß für die Schule aus der Staatskasse ist jährlich 2800 Kr. Ihre Schülerzahl 1885—86 war 132.

g. Die technische Abendschule in Arendal trat 1886 in Thätigkeit. Der Plan der Schule, durch königl. Resolution vom 23. September 1885 approbiert, ist in allem Wesentlichen mit dem oben unter e erwähnten übereinstimmend. Der Staatszuschuß beträgt 2400 Kr.

h. Die technische Abendschule in Drammen trat ebenfalls 1886 in Thätigkeit. Der Staatszuschuß ist 2450 Kr.

i. Die technische Schule in Karljohansvern, Horten. Zweck der Schule ist es, gemäß dem vom Marinedepartement am 3. Mai 1876 approbierten Plane denjenigen, die sich zu praktischen Mechanikern ausbilden wollen, Zutritt zur Erlangung einer theoretischen Grundlage für ihre Ausbildung zu geben, vorzugsweise den Lehrlingen an den mechanischen Werkstellen der Marine, jedoch auch anderen angehenden Mechanikern, insofern der Platz und übrige Umstände es gestatten.

3. Kunst- und Zeichenschulen.

a. Die Kunst- und Handwerksschule in Christiania, 1818 gegründet. Unter dem Namen „Die königl. norwegische Kunst- und Zeichenschule" wirkte sie bis zum Jahre 1869, als der Name in „Die königl. Zeichenschule" geändert wurde. Im Jahre 1884 ist die Schule zu einer Kunst- und Handwerksschule umgebildet worden, deren Zweck es ist — gemäß dem einstweilig approbierten Plane — Künstler und Handwerker, sowie Lehrer und Lehrerinnen in den innerhalb dem Gebiete der Schule fallenden Fächern auszubilden. Die Schule besteht aus einer Vorbereitungsschule, zwei aufsteigende Elementarklassen, Konstruktions-, Ornaments- und Figurklassen umfassend, und einer Fachschule, Bau-, Handwerks-, Kunsthandwerks- und Dekorationsmalerklassen umfassend. Die Schule wird unter der Oberaufsicht des Kirchendepartements von einem Direktor verwaltet. An seiner Seite steht ein Vorstand, aus vier Mitgliedern bestehend, von welchen das Kirchendepartement und die Gemeinde Christiania je zwei wählen. Der Vorstand führt die Aufsicht mit der Ökonomie der Schule. Die Ausgaben waren im Etatsjahre 1885—86 mit 53250 Kr. bewilligt, wovon die Gemeinde 20000 Kr. beitrug.

b. Öffentliche Zeichenschulen. Zur Errichtung und Aufrechthaltung öffentlicher Zeichenschulen oder Abendschulen außerhalb Christiania waren im Etatsjahre 1885 bis 1886 5780 Kr. bewilligt, die an folgende Orte verteilt waren: Fredriksshald 1400 Kr., Fredriksstad 1000 Kr., Hamar 600 Kr., Aalesund 400 Kr., Molde 320 Kr., Christianssund 400 Kr., Drontheim 1000 Kr., Tromsö 660 Kr. Der Beitrag wird dadurch bedingt, daß die betreffende Gemeinde, außer Lokal und Inventarium, einen wenigstens eben so großen Zuschuß wie der Staat leistet.

4. Industrie- und Handarbeitsschulen.

a. Die weibliche Industrieschule in Christiania wurde 1875 errichtet. Die Schule hat von S. M. dem König einen jährlichen Beitrag von 100 Kr., sowie in dem letzten Jahre 208 Kr. zu vier Freiplätzen, namentlich zur Förderung des Hausfleißes und der Industrie in der Heimatsgegend der Schülerinnen; die Schule hat außerdem einen Beitrag von 800 Kr. vom „Vereine zur Förderung der weiblichen Handwerksthätigkeit", aus der Staatskasse 10000 Kr. und aus der Sparbank Christianias

2500 Kr. In dem letzten Jahre haben sechs Schülerinnen durch Unterstützung aus dem Legate der Königinmutter Josephine Freiplätze und Zuschuß zum Aufenthalte in Christiania gehabt. Es wird im Maßnehmen, Zuschneiden, Weißnähen und Schneidern, Verfertigung von Knabenanzügen, französischem Plätten, in Jacquardweben (Drillich, Damast, Teppiche, Wollweben in figurierten Mustern u. s. w.), Musterzeichnen, Rechnen, Buchhalterei, Norwegisch, Waarenkunde Unterricht erteilt, auch außerdem für diejenigen, die solches wünschen, gegen besondere Vergütung ein bißchen Unterricht in fremden Sprachen. Die Schülerinnen zahlen jährlich 65 Kr. Die Schule hatte 1885—86 ungefähr 150 Schülerinnen.

Ferner ist in den letzten Jahren für auseraminierte Schülerinnen der Industrieschule und für andere eine Abteilung errichtet worden, in welcher in Reutlinger Arbeiten und allen Arten feinerer Handarbeiten Unterricht erteilt wird. Für einen Kursus von drei Monaten werden 18 Kr. erlegt. Diese Abteilung hat jetzt durchschnittlich 120 Schülerinnen jährlich. J. M. der König und die Königin haben in den letzten 2 Jahren bei der Examensfeier der Schule 15 Fleißbelohnungen, bestehend aus Musterbüchern und technischen Schriften, die den Fertigkeiten der Schülerinnen entsprechen, austeilen lassen. Die Direktion des Vereins zur Förderung der weiblichen Handwerksthätigkeit bildet die Verwaltung der Schule; diese besteht zur Zeit aus vier Damen und vier Herren. Die Schule steht unter der Aufsicht des Magistrates Christianias.

b. Anna Kretz' Industrie- und Hausfleiß-Lehrerinschule in Bergen. Zweck der Schule ist es, teils Lehrerinnen an den Hausfleiß- und Handarbeitsschulen auszubilden, teils Damen einen weitergehenden Unterricht in weiblicher Industrie zu verschaffen. Ein vollständiger Kursus in der Lehrerinnenabteilung dauert ein Jahr und in der Industrieabteilung drei Monate. Die Zahlung im ersteren Kursus ist 6 Kr. monatlich, im letzteren für den ganzen Kursus 20 Kr. Der Plan der Schule ist unter dem 20. Juli 1883 vom Kirchendepartement approbiert worden. Die Schule steht unter der Aufsicht eines vom Vorstande Bergens gewählten und aus zwei seiner Mitglieder bestehenden Komitees. Die Schule bezieht einen jährlichen Staatszuschuß von 2000 Kr., die unter der Bedingung bewilligt sind, daß in anderer Weise ein ebenso großer Beitrag aufgebracht wird.

c. Elen Offstads weibliche Handarbeitsschule in Drontheim. Zweck der Schule ist es, Unterricht in weiblichem Hausfleiße und weiblicher Industrie, besonders in Jacquardweben und Reutlinger Arbeiten zu erteilen. Die Schule, die 1883 errichtet wurde, steht unter der Aufsicht eines vom Vorstande Drontheims gewählten Komitees von zwei Mitgliedern. Sie genießt einen jährlichen Staatszuschuß von 1000 Kr. unter der Bedingung, daß ein ähnlicher Betrag in anderer Weise aufgebracht wird.

d. Bœvre und Hjelseths Schule für Hausfleißlehrer in Christianssund. Zweck der Schule ist es, Lehrer an Hausfleißschulen für Knaben auszubilden. Es werden jeden Sommer zwei Kurse zu je sechs Wochen für Lehrer, die kein Schulgeld erlegen, abgehalten. Der Unterricht umfaßt Arbeiten in Holz. Die Schule steht unter der Aufsicht eines vom Vorstande Christianssund gewählten Komitees von drei Mitgliedern. Sie hat einen Staatszuschuß von 1000 Kr.

e. Es sind ferner folgende Staatsbeiträge bewilligt worden: zur Abhaltung zweier Kurse an der Arbeitsschule des Slöid-Vereins (Handfertigkeits-Vereins) Fredrikshalds 960 Kr. zur Ausbildung von Lehrern an Handarbeitsschulen; als Beiträge zu Handarbeitsschulen für Knaben 8140 Kr. unter der Bedingung, daß in anderer Weise ebenso viel wie vom Öffentlichen beigesteuert wird; zu Stipendien für angehende Lehrer an Handarbeitsschulen 3000 Kr.; zu einer Inspektion an den Handarbeitsschulen 1000 Kr.

5. Handelsschulen.

a. Das Handelsgymnasium in Christiania wurde 1875 errichtet. Das Gymnasium hat sein eigenes Gebäude, das mit Hilfe der vom Handelsstande Christianias gezeichneten Beiträge aufgeführt ist. Die Gemeinde Christiania hat die Garantie

für die Schule unter der Bedingung übernommen, daß die Börsenkasse 2000 Kr. jährlich beisteuert. Die Verwaltung wird von der Gemeindeverwaltung Christianias gewählt, die auch auf Vorschlag der Verwaltung den Direktor anstellt. Der Kursus des Gymnasiums ist zweijährig; seit 1879 ist ein einjähriger Nachmittagskursus für Weiber im Gange. 1885—86 war die Schülerzahl 88.

b. Etliche kleinere, private Handelsschulen, besonders in Christiania.

6. Seeschulen. Gemäß dem Gesetze vom 9. August 1839 werden zwei Navigationsexamina abgehalten: 1) das gewöhnliche Steuermannsexamen, das jeder abzulegen verpflichtet ist, bevor es ihm gestattet wird, als Steuermann oder Schiffer zu fahren, und 2) das höhere Steuermannsexamen, das zu absolvieren zum Ausweise vorzüglicher Einsicht in der Navigation es jedem, der das gewöhnliche Steuermannsexamen bestanden und bei demselben die Zensur „geschickt" (beste Zensur) erhalten hat, anheim gegeben wird. Spätere Ergänzungsgesetze betreffend das Navigationsexamen sind unter dem 20. August 1842, 28. August 1851 und 13. August 1857 genehmigt worden. Gemäß diesen Gesetzbestimmungen ist unter dem 20. Dezember 1857 ein ausführliches Reglement ausgefertigt worden, aus welchem das Folgende angeführt sei:

A. Bei dem gewöhnlichen Navigationsexamen werden folgende Teile der Navigation unter die schriftliche Prüfung verlegt: 1. Besteckberechnung. Die Aufgabe hierin wird in der Form eines Schiffsjournals gegeben und wird gestellt, um zu prüfen, ob der Examinand den Kurs in Bezug auf Abfall des Schiffes, Abweichung der Magnetnadel und Lokalattraktion zu berichtigen versteht, ob er das Besteck zu jeder Zeit zu machen versteht, und ob er die Breite des Bestecks für eine der unten unter 2) und 6) erwähnten Observationen sowie die Länge des Bestecks für die unter 3 erwähnte Observation zu berichtigen versteht. 2. Die Breite, unter der das Schiff sich befindet, zu berechnen, wenn die Meridianhöhe der Sonne oder eines Sternes bekannt ist. Diese Aufgabe kann entweder für sich allein, oder mit der Aufgabe 1 in Verbindung gegeben werden. 3. Die Länge, unter der das Schiff sich befindet, aus einer Zeitbeobachtung durch die Sonne oder einen Stern in Verbindung mit der Seeuhr zu berechnen. Diese Aufgabe kann entweder für sich allein oder mit der Aufgabe 1 in Verbindung gegeben werden. 4. Kenntnis der Handhabung der Seekarten, sowol der Plankarten wie der Mercatorkarten, mißweisend und rechtweisend. Der Examinand soll auf der Seekarte folgende Probleme lösen können: a. die Stelle des Schiffes nach einer einzelnen Peilung und nach Mutmaßung, nach Kreuzpeilung, nach durchgesetzter Distanz oder nach Besteckberechnung zu bezeichnen; b. den Kurs und die Distanz auf der Karte anzugeben, der Kurs, in welchen gesteuert werden muß, und wie lange man zu segeln hat, um von der einen Stelle nach der anderen zu gelangen, zu finden, sowie den Kurs in Bezug auf Abfall und magnetische Abweichung zu korrigieren; c. die Stelle des Schiffes von einer Karte auf eine andere zu verlegen. Außer dem unter a, b und c Erwähnten darf nichts in diese Angabe hineingehen. 5. Die Zeit und den Stand der Uhr aus einer Zeitbeobachtung durch die Sonne oder einen Stern zu finden. Hierher gehört die Untersuchung des Ganges eines Chronometers, insofern es sich darum handelt, einen neuen Stand für das Chronometer zu bestimmen. 6. Die Breite des Schiffes aus einer einzelnen Höhenmessung zu finden. Diese Aufgabe kann entweder für sich allein, oder mit der Aufgabe 1 in Verbindung gegeben werden. 7. Die Abweichung einer Azimutbeobachtung zu finden. Hierher gehört es auch, die Größe der Lokalattraktion (der Deviation) berechnen zu können. 8. Die Zeiten, wann Ebbe und Flut an einem Orte, dessen Hafenzeiten bekannt sind, eintrifft. Wenn der Examinand aus dem gewöhnlichen norwegischen Almanache die ungefähre Kulminationszeit des Mondes finden und darnach die Aufgabe berechnen kann, ist dies als eine befriedigende Beantwortung anzusehen. 9. Die Abweichung einer Amplitudebeobachtung zu finden. 10. Zu finden, wie hoch und zu welcher Zeit ein gegebener Stern in den Meridian eines gegebenen Ortes kommt

11. Zu finden, zu welcher Zeit die Sonne an einem gegebenen Tage und an einem gegebenen Orte auf- und untergeht.

Beim schriftlichen Examen werden dem Examinanden 6 der oben erwähnten Aufgaben zur Beantwortung vorgelegt, wovon eine in jedem der unter 1, 2, 3, 4 erwähnten Teilen der Navigation; eine der Aufgaben 5, 6 und 7; eine der Aufgaben 8, 9, 10 und 11. Zum mündlichen Examen gehört: 1. Untersuchung der Stellung der Spiegel in einem Sextanten oder Oktanten und die Handhabung des Instrumentes zur Höhenmessung der Sonne oder eines Sternes. Der Examinand soll praktisch die Untersuchung der Stellung der Spiegel ausführen und, wenn nötig, dieselbe berichtigen, sowie eine Höhe der Sonne oder eines Sternes über dem Horizonte oder über einer einigermaßen fernen und horizontalen Linie messen. Giebt es hierzu keine Gelegenheit, so soll der Examinand erläutern, wie das Instrument zur Höhenmessung verwendet wird, und soll in dessen Ablesung geprüft werden. Es wird dem Examinanden die Entscheidung überlassen, ob er im Gebrauche des Oktanten oder des Sextanten sich examinieren lassen will. 2. Die Handhabung der Seeuhr. Hierher gehört auch, daß der Examinand eine Taschenuhr als Observationsuhr zu verwenden versteht, und daß er aus mehreren Standbestimmungen während der Reise zu beurteilen versteht, inwiefern der für das Chronometer angenommene tägliche Gang als zuverlässig anzusehen ist. 3. Diejenige Kenntnis des Himmelsgewölbes darzuthun, welche zur Auffindung der Sterne, die zu Breiten- und Zeitobservationen gebraucht werden, erforderlich ist. Diese Forderung darf nicht weiter ausgedehnt werden als dazu, daß der Examinand auf der Himmelskugel selbst zeigt, daß er mit den zur ersten Größe gehörenden Sternen sowie mit dem Polarstern und mit dem Gestirne des großen Bären bekannt ist. 4. Die Lehre vom Rechnen mit Decimalbrüchen, von den Zahlenverhältnissen, vom Gebrauche der Logarithmen, von der Geometrie und von den trigonometrischen Linien. Da das Gesetz bestimmt, daß der Examinand nur einen Begriff von diesen Gegenständen als eine notwendige Einleitung zur Navigation haben soll, sind die Ansprüche hierin demgemäß zu beschränken. 5. Kenntnis der Figuren der Erde, der Punkte und Zirkel, die man sich auf ihr gedacht hat, und die zur Bestimmung der Lage der Orte dienen, Kenntnis der Breite, der Länge und der Abweichung, sowie der Windstriche, des Kurses und der Distanz. 6. Kenntnis der Einrichtung und des Gebrauches des Kompasses, Begriff von der Mißweisung, deren Veränderlichkeit und der Lokalattraktion. 7. Kenntnis der Einrichtung und des Gebrauches des Logges und Geschicklichkeit im Führen des Journals. 8. Begriff von den Mitteln, die Richtung und Schnelle des Stromes festzustellen, sowie in welcher Weise auf den Einfluß des Stromes bei der Bestimmung des Kurses Rücksicht genommen wird. 9. Begriff von der Konstruktion der Seekarten, was auf denselben angegeben sein muß, und welchen Nutzen der Seemann zur Bestimmung des Standortes des Schiffes aus den Tiefenangaben ziehen kann. 10. Begriff vom Gebrauche der Güntherskala und des Rautenquadranten. 11. Kenntnis der Bewegung der Erde und Begriff von den Zirkeln, die man sich am Himmel denkt, von der Rektascension und Deklination, von der Horizontsenkung, vom Halbdiameter, von der Refraktion und Parallaxe. 12. Begriff von der Zeit, wie dieselbe gemessen wird und vom Zusammenhange zwischen ihr und der Länge auf der Erde, von wahrer Zeit, mittlerer Zeit und der Zeitgleichung.

B. Bei dem höheren Navigationsexamen werden folgende Teile der Navigation unter die schriftliche Prüfung verlegt: 1. Die Höhe eines Himmelskörpers zur gegebenen Zeit zu berechnen. 2. Aus einer gegebenen gemessenen Distanz zwischen dem Monde und einem anderen Himmelskörper die Länge bestimmen zu können. Diese Aufgabe kann mit der Aufgabe 1 in Verbindung gesetzt werden. 3. Die Breite entweder durch eine Meridianhöhe des Mondes, eines Planeten oder durch eine Höhe des Polarsternes zu finden. 4. Die Breite durch zwei Höhen der Sonne zu finden, wenn die Zeit zwischen den Observationen gegeben ist. Wünscht ein Examinand diese Aufgabe

mit Anwendung von Ortslinien zu lösen, so soll das ihm nicht verwehrt werden. 5. Die trigonometrischen Linien zur Berechnung der Dreiecke zu verwenden.

Zum mündlichen Examen gehört: 1. Vollständige Kenntnis, wie der Sextant untersucht und berichtigt wird, und Fertigkeit im Gebrauche desselben zur Messung der Distanz zwischen zwei Objekte. 2. Die wichtigsten Sternbilder zu kennen, und die Sterne und Planeten, die zu Distanzbeobachtungen verwendet werden, am Himmel auffinden zu können. 3. Die bequemste Zeit, um jede im Reglement bestimmte Observation vorzunehmen, und die praktische Verfahrungsweise bei derselben zu kennen, sowie einen Begriff von dem Einflusse zu haben, den Fehler in den Observationen auf das Ergebnis der letzteren üben; ferner auch Begriff davon, inwiefern man Distanzbeobachtungen zum Kontrolieren des Ganges eines Chronometers benutzen kann, und wie man aus 2 Höhen der Sonne in Verbindung mit dem Chronometer mittelst Ortslinien den Standort des Schiffes bestimmen kann.

Bei dem gewöhnlichen Navigationsexamen werden als Hauptzensuren „geschickt" (beste Zensur) und „nicht geschickt" gegeben; beim höheren Navigationsexamen sind die Hauptzensuren: „Gut" (beste Zensur) und „Ziemlich gut".

Im Etatsjahre 1885—86 waren den nacherwähnten Seeschulen folgende Zuschüsse aus der Staatskasse bewilligt, insofern sie solches nötig hatten: Den Seeschulen in Christiania 2400 Kr., Fredrikshald 1600 Kr., Fredriksstad 1000 Kr., Drammen 1000 Kr., Tönsberg 1250 Kr., Laurvik 800 Kr., Porsgrund 1000 Kr., Kragerö 1250 Kr., Grimstad 800 Kr., Mandal 200 Kr., Stavanger 1500 Kr., Haugesund 600 Kr., Bergen 2800 Kr., Aalesund 850 Kr., Christianssund 1000 Kr. Beiträge aus der Bewilligung werden unter der Bedingung gewährt, daß die Schulen wenigstens einen ebenso großen Beitrag von der betreffenden Gemeinde erhalten, sowie daß der Plan der Schule vom König approbiert wird. Außer diesen öffentlichen Seeschulen finden sich noch ohnedies private Schulen in ungefähr allen norwegischen Küstenstädten. Um der Abhaltung des von dem Gesetze vorgeschriebenen Navigationsexamens vorzustehen, sind 7 Navigationsexaminatoren angestellt, deren jeder seinen Bezirk hat.

7. Ackerbauschulen.

a. Die höhere Ackerbauschule in Aas (unweit Christiania) trat 1859 in Thätigkeit. Die Bestimmung der Schule ist, theoretischen und praktischen Unterricht im Ackerbau zu erteilen. Der Unterricht wird in 2 Abteilungen, einer niederen und einer höheren, nach einem vom Departement des Innern laut den königl. Resolutionen vom 10. Juni und 13. Juli 1871 sowie vom 29. Februar 1884 genehmigten Plane erteilt. Die Schule hat einen Direktor und 4 Lehrer.

b. Amts-Ackerbauschulen. Solcher giebt es zur Zeit folgende: 1. Für das Amt Smaalenene auf Kalnæs in Tune; 2. für das Amt Hedemarken auf Jönsberg in Romedal; 3. für Christians-Amt auf Houg in Vardal; 4. für das Amt Stavanger auf Tvet in Nerstrand; 5. für das Amt Süd-Bergenhus auf Stend in Fahne; 6. für das Amt Nord-Bergenhus auf Mo in Förde. Sämtliche diese Ackerbauschulen haben Staatszuschüsse.

8. Forstschulen. Das Ziel der Schulen ist, durch einen 8—9monatlichen Kursus den Schülern Kenntnis der Waldwirtschaft beizubringen. Jede Schule nimmt bis zu 12 Schülern im Alter von 18 bis 30 Jahren auf. Solcher Schulen giebt es folgende: 1. Die Forstschule in Kongsberg (1876 errichtet), 2. Die Forstschule in Stenkjær (1880 errichtet), 3. Die Forstschule in Elverum (1884 errichtet).

Nachdem der früher erwähnte Expeditionschef für die Angelegenheiten des Schulwesens, H. Niſſen, 1873 vom Amte abgegangen war, wurde zu ſeinem Nachfolger Nils Chriſtian Egede Hertzberg, geb. 1827, cand. theol. 1851, ernannt. Hertzberg, welcher früher Seminarvorſteher am Seminarium zu Hamar geweſen war, bekleidete darauf die ſchwierige und verantwortliche Stelle als Expeditionschef für die Angelegenheiten des Schulweſens bis zum Jahre 1882, da er von S. M. dem König zum Staatsrat und Chef des Kirchendepartements berufen wurde. An Hertzbergs Stelle wurde dann David Faye Knudſen, Oberlehrer an der Kathedralſchule Chriſtianias, geb. 1837, cand. philol. 1861, zum Expeditionschef ernannt.

Nachſchrift: An Stelle des bei Beſprechung der Ordnung der Mittelſchule erwähnten einſtweiligen Examenreglements iſt nunmehr ein neues ausgearbeitet und durch königl. Reſolution vom 14. Mai 1886 approbiert worden; daſſelbe enthält jedoch keine weſentlichen Änderungen. — Ferner iſt durch Departementszirkular vom 22. Mai 1886 feſtgeſtellt worden, daß diejenigen Schüler, die gemäß dem § 13 des Schulgeſetzes vom Unterrichte in einem obligatoriſchen Fache dispenſiert geweſen ſind, dennoch ſich der Entlaſſungsprüfung in den übrigen Fächern unterwerfen können. Desgleichen haben die, welche die ſchriftliche Prüfung nicht beſtanden haben, Zutritt dazu, ſich der mündlichen Prüfung zu unterwerfen. In beiden Fällen kann ein Zeugnis, wie es bei den gewöhnlichen Jahresprüfungen üblich iſt, ausgeſtellt werden, aber ohne daß eine Hauptzenſur erteilt wird.

Hamar in Norwegen. D. Chriſtenſen, Adjunkt.

**Sokrates**, Sohn des Sophroniskos, eines Bildhauers, und der Phänarete, einer, wie Plato den Sokrates im Theätet (S. 149) sagen läßt, „sehr tüchtigen und wackeren" Hebamme, wurde zu Athen um d. J. 470 v. Chr. geboren und in den gewöhnlichen geistigen und leiblichen Übungen erzogen (Plat. Krit. S. 50). Als seine Lehrer werden der Philosoph Anaxagoras, der Musiker Damon, Archelaos der Physiker genannt, aber nur von unsicheren Schriftstellern. Sicher ist, daß er mit Schriften des Anaxagoras und Heraklit bekannt geworden und daß er in vielfachem persönlichem Verkehr mit Philosophen, wie die Eleaten Parmenides und Zenon, mit Sophisten, z. B. Prodikos, und anderen gebildeten Männern und Frauen (Aspasia und Diotima) seinen Geist und die große Kraft und Gewandtheit seiner Rede ausgebildet hat. Auch Zitherspielen hat er gelernt, und mit Geometrie und Astronomie war er bekannt (Xen. Mem. IV, 7. Plat. Menex. S. 82 ff.). Daß er Philosophie ohne eigentlichen Lehrer nur auf eigene Hand getrieben habe, sagt er bei Xenophon (Symp. 1, 5.) ausdrücklich. In seiner Jugend trieb er, wie sein Vater, die Bildhauerkunst, und als sein Werk galt eine Gruppe dreier bekleideter Grazien, welche noch der um 180 n. Chr. lebende Perieget Pausanias (IX, 35) vor dem Eingang in die Akropolis sah.

Sonst wissen wir von seinem früheren Leben wenig. In den nach seinem Tode verfaßten Schriften seiner Anhänger und Schüler erscheint er als reiferer Mann und Greis, welcher keine andere Beschäftigung treibt, als die, daß er sich auf den Spaziergängen und den Ringplätzen, auf dem Markt, in Werkstätten und wo sonst die meisten Leute zu finden waren (Xen. Mem. I, 1, 10), mit allerlei Menschen über Aufgaben des praktischen Lebens und an Erscheinungen desselben sich anknüpfende Erkenntnisse unterredete. In solcher Beschäftigung, in Aufsuchung der Weisheit durch Prüfung seiner selbst und anderer (Plat. Apol. S. 28. E.) und in der Führung anderer, namentlich der Jünglinge, zur Selbsterkenntnis und Tugend fand er den Beruf seines Lebens, worin ihn die Antwort bestärkt hatte, welche das delphische Orakel auf die Frage des jungen, für ihn begeisterten Chärephon gegeben: Niemand sei weiser als S. Dieser Orakelspruch trieb ihn, wie er erzählt, immer aufs neue, die Weisheit solcher zu prüfen, welche sich oder andern etwas zu wissen und zu verstehen schienen. Infolge dieser Untersuchung deutete er dann den Sinn jenes Ausspruches dahin: der weiseste unter den Menschen sei der, welcher wie S. einsehe, daß er in betreff der Weisheit nichts wert sei. „Wegen dieser Beschäftigung, sagt er in der kurz vor seinem Tode vor Gericht von ihm gehaltenen, von Platon wol im wesentlichen treu widergegebenen Rede (Apol. S. 23), habe ich nicht Muße gehabt, weder in den Angelegenheiten der Stadt etwas der Rede wertes zu thun, noch in denen meines Hauswesens, sondern ich lebe in tausendfältiger Armut wegen dieses dem Gotte geleisteten Dienstes. Außerdem folgen mir die jungen Männer, welche die meiste Muße haben, die Söhne der reichsten Bürger, freiwillig und freuen sich zu hören, wie die Menschen geprüft werden; oft auch thun sie es mir nach und versuchen selbst, andere zu prüfen, und finden dann, glaube ich, eine große Menge solcher Menschen, welche zwar etwas zu wissen glauben, aber wenig oder nichts wissen."

Obwol S. seine Vaterstadt liebte und ihren Gesetzen streng gehorsam war, hielt er sich doch von einer Beteiligung an den Staatsangelegenheiten fern, und nur zweimal trat er in einer solchen hervor, das eine Mal im J. 406, wo er als Mitglied des Senates und Vorsteher der Prytanie sich dem Beschlusse widersetzte, der einige Feldherren wegen versäumter Bestattung der bei den Arginusen Gefallenen mit Unrecht zum Tode ver-

urteilte, das andere Mal im J. 403, wo er es wagte, dem Befehl der dreißig Tyrannen zur Verhaftung des unschuldigen Flottenführers Leon nicht Folge zu leisten. Die Pflicht des Kriegsdienstes hat er in drei Feldzügen des peloponnesischen Krieges nach Potidäa (431), Delion (424) und Amphipolis (422) treulich und mit großer Tapferkeit erfüllt. Sonst hat er Athen nie verlassen; ja er pflegte nicht einmal aus den Ringmauern hinauszugehen, weil er meinte, Felder und Bäume möchten ihn nichts lehren, wol aber die Menschen in der Stadt (Plat. Phädr. S. 230).

Die von ihm selbst eingestandene Vernachlässigung seiner häuslichen Angelegenheiten mochte wol die Hauptursache davon sein, daß seine Gattin Xanthippe ihm oft unfreundlich begegnete. Sie wird in einem Gespräch mit ihm (Xen. Symp. 2, 10) als die schlimmste (χαλεπωτάτη) von allen Weibern bezeichnet, die es gebe, gegeben habe und geben werde, worauf er scherzend antwortet: Er habe sie genommen, wie diejenigen, welche gute Reiter werden wollten, nicht die willigsten, sondern unbändige Pferde nähmen, weil er gemeint, wenn er sie ertrüge, würde er mit allen andern Menschen leicht fertig werden. Ihr lästiges, ja in Thätlichkeiten gegen ihn ausartendes Benehmen ertrug er mit großer Gelassenheit und eine Aufforderung, sich ihrer handgreiflich zu erwehren, lehnte er ab (Diog. Laert. II, 37). Er besaß ein Haus, schätzt aber bei Xenophon (Oekon. 2, 3) sein ganzes Vermögen mit dem Hause auf 5 Minen (etwa 335 M.) und erklärt nach seiner Verurteilung vor den Richtern (Plat. Apol. S. 38), als Geldstrafe vermöge er etwa eine Mine Silbers (67 M.) zu zahlen. Doch meinte er, er sei reich genug und brauche nicht mehr. Er gieng immer barfuß und sehr einfach gekleidet und lebte sehr mäßig in Speise und Trank, indem er durch möglichste Beschränkung seiner Bedürfnisse („er lebe nicht, um zu essen, sondern esse, um zu leben", Diog. L. II, 34) und durch das Verschmähen von Geschenken und alles Lohnes für Unterricht sich volle Unabhängigkeit zu sichern und sich der ganz bedürfnislosen Gottheit anzunähern suchte (Xenoph. Mem. I, 6, 10).

In seinem Äußeren war S. den Silenenbildern ähnlich. Er hatte einen kahlen Kopf, hervorstehende Augen, eine eingedrückte, unten aufgestülpte Nase, einen großen Mund und dicke Lippen, einen etwas dicken Bauch, weshalb er Zimmergymnastik trieb (Xen. Symp. 2, 17—19); er war gesund und kräftig, blieb auch von allen Pestkrankheiten, die seine Vaterstadt verwüsteten, verschont.

Zwar sagt S. selbst (Plat. Apol. S. 33), er sei nie irgend jemandes Lehrer gewesen, habe aber sich nicht dem entzogen, daß andere, junge oder alte, ihm zuhörten, wenn er sich unterredet oder seine Untersuchungen getrieben habe. Doch hat er ohne Zweifel einen tiefgreifenden Einfluß auf seine Zeitgenossen und die Nachwelt ausgeübt. Welches der Inhalt seiner Unterredungen war, also die Grundsätze und Meinungen, denen er in seinen Gesprächen Geltung zu verschaffen suchte, ist bei dem Mangel an allen eigenen schriftlichen Aufzeichnungen nicht durchweg mit Sicherheit zu erkennen. Am getreuesten scheint sein Anhänger Xenophon in den mehrere Jahre nach seinem Tode veröffentlichten Schriften: Denkwürdigkeiten des Sokrates, Memorabilien, Gastmahl (Sympostion) und Haushalter (Ökonomikos), des S. Leben und Meinungen dargestellt zu haben, wenn auch ohne tieferes Verständnis der sokratischen Weisheit. Platon, welcher offenbar mit feinerem Sinne das innere Wesen des S. aufgefaßt und, namentlich in der Apologie des S., der am meisten geschichtlich treuen Schrift, nicht wenige echte Züge von dem Charakter und der Lehre des S. aufbewahrt hat, stellt doch in den meisten Teilen seiner Schriften die sokratische Lehre in einer Fortbildung dar, welche dem Schüler und Stifter einer eigenen philosophischen Schule, nicht dem alten S. angehört. Welcher Unterschied zwischen diesem und dem von Platon in seinen Dialogen redend eingeführten Sokrates sei, läßt sich meistens nicht scharf abgrenzen. Doch gewähren für die Erkenntnis dessen, was dem geschichtlichen S. als Verdienst anzurechnen sei, einige Äußerungen des Aristoteles einen wichtigen Anhalt.

Dieſer ſchreibt (Metaph. I, 6): „S. beſchäftigte ſich mit dem Ethiſchen und nicht (wie die früheren Philoſophen) mit der geſamten Natur, ſuchte aber in jenem das Allgemeine und richtete zuerſt das Nachdenken auf Begriffsbeſtimmungen. (Ebda. XII, 4:) „Indem ſich S. mit den ethiſchen Tugenden beſchäftigte und über dieſe zuerſt allgemeine Beſtimmungen aufzuſtellen ſich bemühte, ſuchte derſelbe vernunftgemäß das, was iſt (τὸ τί ἐστι, d. h. den Begriff). Denn er ſuchte Schlüſſe zu bilden; Anfang der Schlüſſe aber iſt das, was iſt..... Zweierlei nämlich iſt es, was man wol mit Recht dem S. zuſchreiben kann, die Unterſuchungen durch Schlüſſe aus Induktion und das Beſtimmen des Allgemeinen (τούς τ' ἐπακτικοὺς λόγους καὶ τὸ ὁρίζεσθαι καθόλου). Denn dieſes beides gehört zum Anfang wiſſenſchaftlicher Erkenntnis."

Nachdem die früheren griechiſchen Philoſophen in Materiellem, wie in Waſſer, Luft, Feuer, oder in der durch die Zahl beſtimmten abſtrakten Form das Princip des Seienden gefunden hatten, gelangte mit S. die griechiſche Philoſophie zu dem Gedanken, das Princip der Dinge ſei ihr Begriff, und es lag dann nicht ſehr fern, die logiſch gefundenen Begriffe, wie es Platon that, als allein wahrhaft ſeiende, ewige Geſtalten (ἰδέαι, εἴδη) oder Urbilder der Dinge und damit als metaphyſiſche Principien aufzufaſſen. So iſt S. der Urheber der platoniſchen Philoſophie und aller ſich an dieſe anſchließenden Schulen geworden, und indem er von den früheren phyſiſchen und metaphyſiſchen Unterſuchungen ſich abwendend die Philoſophie wie Cicero (Tuſc. V, 4) ſagt, vom Himmel auf die Erde herabrief, ſie in die Städte und Häuſer einführte und über das Leben und die Sitten der Menſchen, über das Gute und Üble zu forſchen anhielt, wurde er insbeſondere der Gründer der Ethik.

Auf die Frage nach dem, was gut iſt für den Menſchen, lenkte S. ſeine Aufmerkſamkeit. In einer Zeit, in welcher die alte griechiſche Sitte mit dem frommen Götterglauben in Auflöſung begriffen war, wo ſophiſtiſche Zweifelſucht und Klügelei alle überkommenden Grundſätze und Anſchauungen wankend machte, da galt es, neue Halt- und Zielpunkte zu finden für das ſittliche Leben und Streben. S., ſelbſt noch voll Achtung vor der alten Sitte und dem religiöſen Glauben der Väter, meinte, es genüge nicht mehr, denſelben ohne Reflexion zu folgen; man müſſe durch Nachdenken ſich deſſen bewußt zu werden ſtreben, was Recht und Pflicht, was nützlich und gut ſei. „Die Gerechtigkeit und jede andere Tugend ſei Weisheit" (Xen. Mem. III, 9, 5), beruhe auf einem Wiſſen, das Wiſſen aber werde gewonnen durch Streben nach Selbſterkenntnis (gemäß dem alten delphiſchen Spruche γνῶθι σαυτόν) und durch Unterredung mit anderen. In dem Bewußtſein alſo der Menſchen, nicht in dem jedes beliebigen einzelnen, ſondern in der durch Erörterung zu findenden gemeinſamen Vernunft, in dem Wiſſen des wahren Menſchen, in dem geſunden Menſchenverſtand und den ihm eingebornen Begriffen meint S. die Wahrheit zu finden. Weil das aber dem einzelnen nur annähernd möglich iſt, ſo kommt es nach ſeiner Meinung vor allen Dingen darauf an, ſich von falſchen Vorſtellungen zu befreien und zu erkennen, daß vermeintliches Wiſſen kein wahres Wiſſen ſei. Solch vermeintliches Wiſſen, ſagt er, habe er bei vielen ſeiner Mitbürger, bei Staatsmännern, Dichtern, Handarbeitern gefunden, und vor ſolchen, die etwas zu wiſſen glaubten, da ſie nichts wüßten, habe er freilich inſofern einen Vorzug, als er, was er nicht wiſſe, auch nicht glaube zu wiſſen (Plat. Apol. S. 21).

Allein bei dieſem kritiſchen Wiſſen des Nichtwiſſens blieb S. in der That nicht ſtehen. Er löſte doch nicht bloß negativ irrige Vorſtellungen anderer in ihre Nichtigkeit auf, ſondern er erkannte an, daß im ſittlichen Gefühl, im Gewiſſen des Menſchen, in der praktiſchen Klugheit ein poſitiver Inhalt, etwas an ſich Wahres und Gewiſſes ſei, das durch Beſinnung auf ſich ſelbſt gefunden werde und in dem richtigen Handeln zur Erſcheinung komme. Der Gedanke des Anaxagoras, daß alles einen vernünftigen Zweck habe, wurde von S. bei der Betrachtung der Natur und des menſchlichen Lebens ſo verfolgt, daß er überall nach dem Nützlichen fragt, aber nicht, wie die Sophiſten, nur nach dem, was dem einzelnen Subjekt nützt, ſondern nach dem allſeitig und wahrhaft

Nützlichen, d. h. dem Guten. Seine ethischen Ansichten, wie er sie nicht in der Form eines fertigen Systems, sondern fragend und suchend bei verschiedenen Veranlassungen einzeln und gelegentlich kund gab, wie er sie namentlich durch sein eigenes Beispiel bestätigte und durch seinen Tod besiegelte, lassen sich kurz etwa so zusammenfassen.

Gut ist für den Menschen, was zur Erreichung des Lebensglückes nützlich ist. Zum Glück des Lebens gehört der Besitz geistiger und leiblicher Gesundheit, redliche Freundschaft mit guten und tüchtigen Menschen, Eintracht zwischen Eltern, Kindern und Geschwistern, die Angehörigkeit zu einem 'gut eingerichteten Staate. Um solche Güter zu erreichen, müssen wir für unsere Seele durch Bemühen um Selbsterkenntnis und durch Erörterung mit anderen Menschen die Weisheit zu gewinnen suchen, welche das Gute und Schlechte unterscheidet, jenes anwendet und dieses zu vermeiden versteht. In dieser Weisheit besteht die Tugend, welche eigentlich nur eine und lehrbar ist. Sie äußert sich entweder als Mäßigkeit, d. h. Zügelung der Begierden, oder als Tapferkeit, d. h. richtige Erkenntnis von dem, was zu fürchten ist, oder als Gerechtigkeit, welche in dem Beobachten der für den Menschen geltenden Gesetze besteht. Solche Gesetze sind teils geschriebene, von den Bürgern durch gemeinsame Übereinkunft festgesetzte Bestimmungen über das, was man zu thun oder zu lassen habe, deren Beobachtung zum glücklichen Bestande des Staates notwendig ist, teils ungeschriebene, welche von den Göttern selbst gegeben sind und überall gelten, z. B. daß man die Götter fürchten, die Eltern ehren, Blutschande meiden, gegen empfangene Wohlthaten sich dankbar bezeigen müsse. Wenn wir diese Tugenden unserer Pflicht gemäß üben, thun wir das, was uns am meisten nützt. Wo unser Verstand nicht erkennen läßt, was gut und damit uns nützlich ist, haben wir uns an die Götter und deren Kundgebungen zu wenden. (Vergl. Xen. Anab. III, 1, 5—7.) Denn daß es Götter giebt, welche die Welt regieren und für uns sorgen, bezeugt die in dem Weltall herrschende Ordnung und die zweckmäßige Einrichtung der Natur, besonders der des Menschen.

Das Ungefähr ist der Hauptinhalt der Sittenlehre des S. Sie litt an dem Grundirrtum, daß er Weisheit und Sittlichkeit nicht von einander trennt (Xen. Mem. III, 9, 4) und die Tugend als ein Wissen faßte. Denn dadurch, daß er behauptete, wer das Schöne und Gute kenne, wende es auch aufs Leben an, und wer wisse, was unsittlich sei, der fliehe es, alle bösen Handlungen entspringen nur aus Unwissenheit, widerfuhr ihm, wie die aristotelische große Ethik (I, 1) sagt, daß er die Tugenden allein in den denkenden und erkennenden Teil der Seele legte, den nicht denkenden aber, Affekt und Sitte (πάθος καὶ ἦθος), Triebe und Neigungen, welche doch auf die Willensrichtung oft größeren Einfluß haben, als das Denken, unbeachtet ließ*). „Daß S. meinte, alle Tugenden seien Erkenntnis, darin fehlte er; daß sie aber nicht ohne Erkenntnis seien, darin hatte er Recht." So Aristoteles in der nikomachischen Ethik (VI, 13). Die große Ethik (I, 1 g. E.) hebt noch den Widerspruch hervor, in den S. dadurch geriet. Denn alles Wissen an sich sei nach S. zwecklos; sei nun die Tugend nichts als ein Wissen, so sei sie zwecklos; und doch wollte S., daß nichts zwecklos sein solle. — Allerdings war er stets auf das praktische Verhalten des Menschen gerichtet und verschmähte deshalb Kenntnisse und Forschungen, welche ihm dafür nichts zu nützen schienen, wie über Sterne und andere himmlische Erscheinungen, über den Ursprung der Welt, über das Wesen der Gottheit, über schwierige mathematische und metaphysische Probleme (Xen. Mem. IV, 7).

Über diese nüchtern verständige, ja auf Triviales beschränkte Richtung seines Geistes erhebt er sich andererseits sowol durch die von ihm in Wort und That oft kundgegebene, an den hergebrachten Kultus seines Volkes sich anschließende Frömmigkeit, als auch durch einen gewissen mystischen Zug. Ein solcher zeigt sich teils in dem tiefen, träumerischen Nachsinnen, dem er sich zuweilen Stunden, ja Tage lang hingegeben haben soll (Plat.

*) Ein Irrtum, den manche Philanthropisten teilten, welche meinten, daß der Zögling, wenn er das Recht nur erst erkannt habe, es notwendig auch thun müsse.

Symp. S. 220, Gell. Att. N. II, 1), teils in dem oft von ihm ausgesprochenen Glauben an das „ihm widerfahrende Dämonische".

„Mir ist dieses" (θεῖόν τι καὶ δαιμόνιον), sagte er, „von meiner Kindheit an geschehen, eine Stimme nämlich, welche jedesmal, wenn sie sich hören läßt, mir von etwas abredet, was ich thun will, zuredet aber niemals." Daß S. geglaubt habe, zuweilen eine warnende göttliche Kundgebung in seinem Innern zu empfangen, können wir nicht bezweifeln. Es ist ihm eine Stimme derselben göttlichen Macht, bald ὁ θεός genannt (Xen. Mem. I, 4, 17. IV, 8, 6), bald οἱ θεοί (ebend. I, 4, 15. IV, 3, 12), welche auch durch die Orakel sich den Menschen offenbart, also ein inneres Orakel (vgl. Plat. Euthyphr. S. 40 A: ἡ εἰωθυῖά μοι μαντικὴ ἡ τοῦ δαιμονίου). Wie aber dieser Glaube bei ihm entstand und auf welche Erfahrungen er sich gründete, können wir nicht wissen. Von der Stimme des Gewissens, d. h. dem unmittelbaren Gefühl für Recht und Unrecht oder dem Bewußtsein von den den Menschen ins Herz geschriebenen allgemein geltenden Gesetzen, unterscheidet S. das Dämonium deutlich. Denn dies bezieht sich nach seinen Äußerungen weniger auf die sittliche Beschaffenheit des Handelns, welche zu beurteilen ja eine Sache der klaren Einsicht sein soll, als auf die den Menschen verborgenen Erfolge künftiger Handlungen. Es war ein unwillkürliches Ahnen, ein Vorgefühl von dem Erfolge eines Vorhabens, eine Art prophetischen Schauens, mittels welches S. in schwierigen Lagen des Lebens sich zurechtfand und vor gefährlichen, wenn auch sittlich gleichgültigen Handlungen sich hütete. Mag es sich nun mit diesem vielbesprochenen Dämonium verhalten haben, wie ihm wolle, — in der Versicherung des S., von einem solchen geleitet zu werden, und in dem von ihm gegebenen Rate, sich der Orakel zu bedienen, wenn man sich besser helfen lassen wolle, als es nach menschlicher Weisheit möglich sei (Xen. Mem. I, 1, 9. IV, 7, 10), finden wir die Anerkennung, daß das reflektierende Denken nicht ausreiche für das Handeln und der Ergänzung durch eine göttliche Offenbarung bedürftig sei. Damit weist S., der Gründer der antiken Ethik, über diese gleichsam prophetisch hinaus und auf die christliche Offenbarung hin, durch welche dem Menschen ein höherer Wille kund gethan ist, der nun nicht bloß seinem Denken eine feste Grundlage und seinem Gemüte einen sicheren Inhalt, sondern auch seinem Handeln absolute Regeln gegeben hat*).

Abgesehen aber von diesem Gefühl für die Notwendigkeit einer göttlichen Offenbarung steht S. der christlichen Ethik fern. Von der Macht des Bösen, wie dieselbe nicht bloß auf Unwissenheit und irriger Erkenntnis, sondern auf unbewußten Neigungen, auf einer falschen Richtung des Herzens, auf einer Feindschaft des Gemütes wider das Gute beruht, hat S. kein Verständnis. Zwar behauptete er von sich selbst, er habe angeborene böse Neigungen (zu Zorn, Wollust u. a.) durch seine Vernunft beherrscht und in Schranken gehalten und empfahl überhaupt, bei der Befriedigung seiner sinnlichen Neigungen Maß zu halten (μηδὲν ἄγαν. Diog. K. II, 32); aber von einer Umwandlung der selbstsüchtigen Triebe, von einer Hingabe des ganzen Herzens an Gott in reiner Liebe zu ihm, wie die christliche Religion sie fordert, von christlicher Nächsten- und Feindesliebe weiß er nichts. Für Pflicht hält er, den Freunden Gutes, den Feinden Übles zu thun (Xen. Mem. II, 6, 35). Böse handelt nach seiner Meinung nur, wer irrigerweise etwas für gut hält, was es nicht ist. Es kommt also nur darauf an die Menschen zu belehren, so wird man sie auch bessern. Allerdings weiß S. wol, daß zu einer erfolgreichen Belehrung auch Gewöhnung gehört, daß alle Tugenden nicht bloß durch Unterricht,

*) Kahnis, über das Verh. der alt. Philos. zum Christent. Leipz. 1884. S. 46: „In diesem Glauben an sein Daimonion sprach S. thatsächlich aus, daß das Vernunftwissen für die höchsten Beziehungen des Menschen einer göttlichen Sanktion bedürfe. Dieser Zug nach Offenbarung hat im Christentum seine Erfüllung gefunden. Und so hat man sinnig in dem S., der, als er bei Potidäa zu Felde lag, eine Nacht in sich versunken auf einer Stelle stand, bis die Sonne aufgieng und er anbetend niedersank (Plat. Symp. S. 220), ein Bild der alten Welt gesehen, die der in Christo aufgehenden Sonne harrte (Hase, Gnosis I, 1)".

sondern auch durch Übung gefördert werden (*μαθήσει τε καὶ μελέτῃ* Xen. Mem. II, 6, 39). Aber der Beweggrund zum Sittlichen liegt immer in der Erkenntnis des Verstandes, nicht in der Kraft eines das Gute liebenden Gemütes. Bei allem Bemühen um Selbsterkenntnis, um Weisheit und Tugend will er doch zum Erkennen seiner sittlichen Verderbnis niemand führen, nur zu einer gewissen Einsicht in die eigene Unwissenheit; und dabei zeigt er, daß er von der Unsittlichkeit der griechischen Wollust, obwol er sich selbst ihr nicht hingab, kein rechtes Bewußtsein hatte (s. Xen. Mem. I, 3, 8. 14. III, 11. Symp. 8). Was das Gute sei, blieb bei ihm in vieler Hinsicht unbestimmt und wurde nach Rücksichten der äußerlichen Zweckmäßigkeit erwogen. Er pflegte in seinen Gebeten die Götter einfach um das, was gut sei, zu bitten, da die Götter am besten wüßten, was in jedem Falle gut sei (Xen. Mem. I, 3, 2). Die von ihm gesuchte Gerechtigkeit beschränkte sich auf das Befolgen der Gesetze des Staates und einiger, wie er annahm, allgemein geltender sittlicher Grundsätze. Er soll sich zwar einen Weltbürger genannt haben, blieb aber doch in seinen sittlichen Anschauungen ein Hellene und war, so oft er auch mit Christus verglichen worden ist*), weit entfernt, sich zu dem hohen Standpunkt des Bürgers eines für die ganze Welt in Christo gekommenen Gottesreiches und zu seiner Gerechtigkeit zu erheben. Die christliche Sittenlehre setzt die geschichtlichen Thatsachen der Erlösung und Versöhnung und das Bestehen einer dadurch gegründeten wahren religiösen Gemeinschaft voraus, in welcher der einzelne durch seinen Glauben ein Glied Christi ist, von ihm Leben empfangend und ihm in thätiger Liebe dienend; die sokratische Moral ist ohne höheren, idealen Gehalt und beruht auf einer kalten, verständigen Berechnung des auf sich und seine natürlichen Kräfte angewiesenen Menschen**).

Daß S. das Princip des Handelns in das Denken setzte, daß er meinte, man müsse keiner anderen Rücksicht folgen, als dem Satze, der sich bei angestellter Erwägung als der beste zeige (Plat. Krit. S. 46 B.), stellt ihn auf einen Standpunkt mit den Sophisten seiner Zeit; aber wesentlich unterscheidet er sich von denselben durch die Überzeugung, daß das Gute und die Pflicht, es zu üben, etwas allgemein Gültiges, von dem Belieben des einzelnen Subjekts Unabhängiges sei. Die Sophisten meinten: Maß aller Dinge sei der Mensch, der einzelne Mensch mit allen seinen Mängeln; was jeder als wahr, als gerecht, als gut erkannt habe, das sei auch für ihn wahr, gerecht oder gut; eine objektive Wahrheit, ein an sich Gerechtes gebe es nicht. Darum suchten die Redekünstler unter ihnen es dahin zu bringen, daß sie jeden beliebigen Satz als wahr oder als nicht wahr darstellen, jeder auch noch so ungerechten Sache zum Siege verhelfen konnten. Auch machten sie sich anheischig, diese Kunst für Geld zu lehren. Aristophanes sagt von ihnen (Wolken 98):

„Sie lehren, wenn man sie bezahlt, durch Redekunst
Mit Unrecht oder Recht gewinnen jeden Streit."

Daß S. auch auf Rechtsverdrehungen und Begriffsverwirrungen ausgienge, gab man ihm schuld, scheinbar mit Grund, weil er häufig die Unrichtigkeit gewöhnlicher Vor-

*) Am ausführlichsten, bis in viele Einzelheiten des äußeren Lebens hinein, hat das E. v. Lasaulx in der Schrift: Des S. Leben, Lehre und Tod (München 1857) gethan, dabei aber von dem Unterschied der sokratischen und der christlichen Lehre fast gar nicht gesprochen.

**) In der einseitigen Verfolgung des Nützlichkeitsprincips und namentlich in seiner Anwendung auf die gemütlichen Verhältnisse zwischen Eltern und Kindern, Geschwistern, Verwandten und Freunden, sagt Köchly (Akadem. Vorträge. Zürich 1859, S. 300), steht die sokratische Ethik „tief unter der christlichen, obwol wunderbarerweise die unkritische Frömmigkeit, welche so gern S. und Christus paralleliſiert, davon nichts zu ahnen scheint. Ich werde hoffentlich deshalb nicht Gefahr laufen, für hyperchristlich angesehen zu werden, wenn ich es offen ausspreche, daß mir des großen Paulus Lehre von der Liebe, ohne welche alles nichts ist, 1. Korinth. 13, 1—8, tausendmal mehr gilt, als alle die langweiligen, seichten, gemüt- und geschmacklosen Raisonnements des S. in Xenophons Denkwürd. II, 2—10, in denen die Freunde und Brüder vorzugsweise mit Pferden, Ochsen und Hunden verglichen und Liebesdienste gleichsam auf der Goldwage des Nutzens abgeschätzt werden".

ſtellungen darthat und, was manchem als gut oder ſchön erſchien, als ſchädlich oder häßlich erkennen ließ, — in der Hauptſache aber mit Unrecht, weil S. immer von dem Intereſſe geleitet war, die Wahrheit zu ſuchen und als eine objektiv geltende darzuſtellen. Auch für S. iſt der Menſch das Maß aller Dinge, aber der ideale, von zufälligen Mängeln gereinigte Menſch.

Der Form nach zeigen die Unterredungen des S. häufig Beweiſe durch Induktion. Von einzelnen Erfahrungen geht er aus und ſchließt daraus auf etwas Allgemeines. Aus mehreren Beiſpielen des Verhaltens im gewöhnlichen Leben läßt er einen gemeinſamen Grundſatz erkennen, den er dann feſt beſtimmt und auf den vorliegenden Fall anwendet. Daraus z. B., daß man keinen Trunkenbold zum Führer im Kriege wählt oder zum Vormund ſeiner Kinder oder zum Aufſeher über Haus- und Feldwirtſchaft oder zum Diener im Hauſe oder zum Freunde, ſchließt er, daß die Unmäßigkeit etwas zu Vermeidendes und die Mäßigkeit etwas Empfehlenswertes ſei (Xen. Mem. I, 5). — Um den Satz zu beweiſen: Der beſte Weg zum Ruhm ſei, daß man ſich tüchtig mache in dem, worin man für tüchtig gelten wolle, wies er darauf hin, daß ein Flötenſpieler, der als ein Virtuos erſcheinen wolle, aber ſeine Kunſt ſchlecht verſtehe, und ebenſo wer für einen vorzüglichen Feldherrn oder Steuermann gelten wolle, ohne es zu ſein, bald zu Schanden werden würde (Xen. Mem. I, 7). — Seinen älteſten Sohn Lamprokles wollte er einmal, als dieſer mit der Mutter grollte, zur Erkenntnis ſeines Unrechts führen. Er fragte: Kennſt du Leute, die man undankbar nennt? Was thun ſie? Sie haben Wolthaten empfangen und vergelten ſie nicht, obwol ſie es können. Gehören die zu den Ungerechten? Ja, und zwar unter allen Umſtänden iſt Undankbarkeit eine Ungerechtigkeit. Und iſt nicht die Ungerechtigkeit um ſo größer, je größer die empfangene, nicht vergoltene Wolthat? Kann jemand von einem anderen größere Wolthaten empfangen, als Kinder von den Eltern? u. ſ. w. Um eines Nachbarn, um eines Reiſegefährten Wolwollen bemüht man ſich, weil man ihre Hilfe braucht, — wie viel mehr alſo um das der Mutter! (Xen. Mem. II, 2). — Bei einer Unterredung über Freundſchaft macht er folgende Induktion: Einen Bildhauer prüft man nach dem Werte der von ihm gefertigten Arbeiten, einen Pferdebändiger nach der bisherigen Behandlung der ihm anvertrauten Pferde, — alſo iſt jeder nach ſeinen Leiſtungen zu beurteilen und daher auch jemand, den man ſich zum Freund auserſehen hat, nach dem Verhalten gegen ſeine bisherigen Freunde (Xen. Mem. II, 6, 6. 7).

Bei ſeinem induktoriſchen Verfahren bedient S. ſich oft der Vergleichung, alſo auch des Schluſſes aus Analogie. Die Beiſpiele nahm er gern aus dem gewöhnlichen Leben, z. B. von Schuſtern, Zimmerleuten, Schmieden her (Xen. Mem. I, 2, 37). Er verglich u. a. die Vorſteher eines Staates mit Hirten einer Herde und meinte, wenn das ein ſchlechter Hirte ſei, der die Herde vermindere und verderbe, ſo müſſe auch ein Staatslenker, welcher es mit den Bürgern ſo mache, nichts taugen, eine Äußerung, welche ihm die dreißig Tyrannen ſehr übel nahmen (Xen. Mem. I, 2, 32 f.). In ſeinen Vergleichungen zeigt er nicht ſelten einen beißenden Witz, ſo wenn er den Kritias in ſeiner ſinnlichen Liebe zu dem Euthydem mit Schweinen vergleicht, die ſich gern an Steinen reiben (Xen. Mem. I, 2, 30). Die Sophiſten, welche ihre Weisheit für Geld verkaufen, vergleicht er mit ſolchen, die mit ihrer Schönheit ein Gewerbe treiben (ebend. I, 6, 13), eine Hetäre mit einer Spinne, die Fliegen in ihrem Netze fängt, oder mit einem Jäger, der Haſen mit Hunden und Netzen nachſtellt (ebend. III, 11, 6—8). Einem Fabrikherrn, dem ſeine Arbeiter vorwerfen, daß er ſelbſt nicht mit Hand anlege, ſondern allein eſſe, ohne zu arbeiten, riet er, eine Fabel zu erzählen von dem Hunde, der die Schafe ſchützt und dafür mehr gilt als ſie (ebend. II, 7, 13 f.). Und in anmutigem Scherze vergleicht er bei dem von Xenophon beſchriebenen Gaſtmahl (2, 24 f.) das Weintrinken mit dem Begießen der Pflanzen. Wie dieſe nur gedeihen und Frucht bringen bei häufiger, aber mäßiger Benetzung, ſo werden auch wir, ſagt er, nur wenn die Diener uns mit kleinen Bechern öfters betröpfeln, zur rechten Heiterkeit kommen.

Einen besonderen Wert legte S. bei seinen Unterredungen auf Feststellung der Begriffe, also auf Definition z. B. von fromm und gottlos, sittlichgut und unsittlich, gerecht und ungerecht, Besonnenheit und Tollheit, Tapferkeit und Feigheit, Staat und Staatsmann, menschliche Herrschaft und was dazu gehört (Xen. Mem. I, 1, 16). S. glaubte, sagt Xen. (Mem. IV, 6, 1), wer wisse was jedes sei, der könne auch anderen darüber etwas auseinandersetzen, die aber das nicht wüßten, bei denen sei es nicht zu verwundern, wenn sie sich und andere täuschten; daher untersuchte er unaufhörlich mit denen, die mit ihm zusammenkamen, was jedes wäre (*τί ἕκαστον εἴη τῶν ὄντων*, d. h. die Begriffe der Dinge). Ein lehrreiches Beispiel einer solchen Untersuchung des S. über den Begriff der Tugend giebt uns Platon im Menon, wobei sich auf induktorischem Wege klar herausstellt, was das Wesen des Begriffes ist, nämlich das Allgemeine, worin die besonderen Arten übereinstimmen, das Eine bei allen gemeinsame (*ἓν κατὰ πάντων* S. 73 C.).

Daß S., wenn auch zunächst nur auf ethischem Gebiete, die Notwendigkeit begrifflichen Wissens zuerst erkannte, dadurch macht er in der Geschichte der Wissenschaften überhaupt Epoche. Dadurch mußte er aber auch dahin kommen, daß ihm alles bisherige, nicht auf klare Begriffe sich gründende Wissen als ein nur vermeintliches erschien. Ja er selbst, sofern er den Begriff suchte und den Inhalt des gesunden Menschenverstandes sich selbst erst zum Bewußtsein zu bringen sich bemühte, mußte sich als unwissend vorkommen, und seine berühmte Ironie, mit welcher er sich häufig als den der Belehrung Bedürftigen darstellte, war sicherlich oft kein Scherz, kein bloßer dialektischer Kunstgriff, sondern die Folge wirklicher Überzeugung von seinem Nichtwissen und eines richtigen Bewußtseins von den Grenzen des Wissens, wenn auch die beim Beginn der Unterredung ausgesprochene Anerkennung der überlegenen Einsicht des anderen selten ernst gemeint und das durch die dialektische Prüfung sich ergebende Resultat, daß der andere keineswegs weiser sei, von S. schon vorempfunden sein mochte.

Durch sein von richtigem Takte geleitetes Suchen nach begrifflicher Erkenntnis und dadurch, daß er dabei von Bekanntem und Zugestandenem ausgieng (*διὰ τῶν μάλιστα ὁμολογουμένων ἐπορεύετο* Xen. Mem. IV, 6, 15) und die Vorstellungen dessen, mit dem er sich unterredete, mit Geschick entwickelte, ist er der Erfinder einer Methode geworden, welche für die Didaktik aller nachfolgenden Zeiten von großer Bedeutung ist. Diese seine Methode, die Kunst des Sokratisierens, verglich S. treffend mit der Mäeutik, der Geburtshilfekunst seiner Mutter, indem durch jene der in den konkreten Vorstellungen jemandes enthaltene Gedankenkeim entwickelt und an das Licht des Bewußtseins gebracht wird. So lernen die mit S. Umgehenden, wie er bei Platon sagt (Theät. S. 151), eigentlich von ihm nichts, sondern bei sich selbst finden sie viel Schönes, indem der Gott und er dabei Geburtshelfer seien; er untersuchte dann, ob das Herausgekommene eine Misgeburt sei oder wert, aufgezogen zu werden (ebend. S. 210). Diese viel bewunderte, in neuerer Zeit vorzugsweise von der philanthropischen Schule, u. a. von K. Friedr. Bahrdt, gerühmte und mit mehr oder minder Geschick, oft nur äußerlich, nachgeahmte fragend entwickelnde, heuristische Methode, welche dem Schüler nichts Positives mitteilt, sondern in der Voraussetzung, er habe alle möglichen Vorstellungen in sich, alles Wissen aus ihm herauslocken will, hat bekanntlich ein Recht, soweit es auf verstandesmäßige Entwickelung von den im Schüler schon wirklich vorhandenen Vorstellungen ankommt; daß aber auf diese allerdings wichtige und nicht zu vernachlässigende Aufgabe der Unterricht sich nirgends beschränken dürfe, daß er vielmehr auch durch Mitteilung eines positiven Stoffes dem Geist neuen Inhalt geben müsse, der teils dem Gemüt unmittelbar, teils dem Verstand durch Reflexion anzueignen sei, ist jetzt wol allgemein anerkannt. Die sokratisierende Katechetik hat namentlich den Religionsunterricht zu sehr zur Verstandessache gemacht und mit den dürren Versuchen einer rationalistischen Richtung, unklare und unreife Vorstellungen zu entwickeln und zu Begriffen zu gestalten, welche doch nur halb zum Verständnis kamen, dem Gemütsleben der Schüler oft sehr geschadet.

Wie auf die Förderung der Lehrmethode, so hat S. auch auf die Erziehungskunſt einen großen Einfluß geübt. Sein ganzes Thun und Treiben war ja ein pädagogiſches, ein Bemühen, andere in Erkenntnis und Sittlichkeit zu fördern. Der Wert der Bildung ſtand ihm ſehr hoch. Es ſei lächerlich, ſagt er einmal (Diog. L. II, 33), einen Sklaven, den man vermiſſe, des Suchens für wert zu halten, die Tugend aber ohne weiteres verloren gehen zu laſſen. Er wunderte ſich, daß die, welche ſteinerne Bildſäulen anfertigten, ſich bemühten, den Stein dem Menſchen möglichſt ähnlich zu machen, ſelbſt aber ſich nicht davor hüteten, einem Stein ähnlich zu werden (ebend.). Die Naturanlagen, ſagte er (Xen. Mem. IV, 1, 3), welche die beſten zu ſein ſcheinen, bedürfen am meiſten der Bildung, wie das an den Pferden und Jagdhunden zu ſehen; die beſtgearteten und unternehmendſten Menſchen werden deſto beſſer und nützlicher, wenn ſie gebildet werden und lernen, was ſie zu thun haben, — ſie wirken dann ſehr viel Gutes —; aber auch deſto ſchlechter und verderblicher werden ſie, wenn ſie nicht unterrichtet und erzogen werden. Alles Gute und Edle iſt nach ſeiner Überzeugung Gegenſtand der Übung (Xen. Mem. I, 2, 23). Durch Unterricht und Übung werden nach ihm alle Tugenden gefördert (ebend. II, 6, 39). Soll z. B. jemand zum Herrſcher erzogen werden, ſo muß er gewöhnt werden, ſich der Speiſe und des Trankes und des Schlafes zu enthalten, wenn es ein dringendes Staatsgeſchäft fordert (ebend. II, 1). Alſo ohne Gewöhnung und Übung gelingt die Erziehung zum Staatsmann nicht; aber auch nicht ohne Unterricht; denn, ſagt S. (ebend. VI, 2, 3), es ſei doch einfältig zu glauben, daß man in den Künſten von geringem Wert ohne Lehrer nicht tüchtig werde, die Kunſt aber, einen Staat zu regieren, die größte von allen, den Menſchen von ſelbſt komme. Als Mittel der Bildung empfahl er den Umgang mit Guten; denn der ſei eine Übung der Tugend und mache gut (ebend. I, 2, 20). Er ſuchte diejenigen zuſammenzubringen, die einander im Umgang nützlich werden konnten (Plat. Theät. S. 151) und rühmte ſich ſcherzend (Xen. Symp. 3, 10) ſeiner Kupplerkunſt, deren Weſen ſei, zu bewirken, daß eine Perſon einer anderen gefalle. Wer verſtehe, diejenigen zu erkennen, welche einander nützlich ſein würden, und dieſe dann nacheinander lüſtern zu machen wiſſe, der könne Staaten miteinander befreunden, paſſende Ehen und Freundſchaften ſtiften (ebend. 4, 56 ff.). Die nach griechiſcher Weiſe Männer und Jünglinge miteinander verbindende Liebe ſuchte er zu einer Liebe der Seelen und gegenſeitiger Förderung in dem Suchen nach dem Guten und Schönen zu veredeln (Xen. Symp. 8. Plat. Symp. S. 216. 222).

Die ſittlichen Grundſätze, welche er lehrte, ſelbſt übend wirkte er auf die Erziehung anderer durch ſein Beiſpiel. „Dadurch, daß er ſich ſelbſt ſo tugendhaft zeigte, bewirkte er, daß die, welche mit ihm umgiengen, hofften, wenn ſie ihm nachahmten, ebenſo zu werden“ (Xen. Mem. I, 2, 3. Vgl. IV, 3, 18). Was er für gerecht halte, ſagt er, lehre er durch Thaten mehr als durch Worte (ebend. IV, 4, 10). Er thut, was er als recht und gut erkannt hat, ſelbſt mit einer bewunderungswürdigen Entſchiedenheit furchtlos und beharrlich, ſo daß Lehre und Leben bei ihm in einer ſeltenen Harmonie ſtehen und das Leben manche der Lücken ergänzt, welche in ſeiner Theorie noch gefunden werden können. Auf ihn paßt ein Wort des Äſchylos: „Nicht der beſte ſcheinen will er, ſondern ſein“ (vgl. Xen. Mem. II, 6, 39). Durch Nüchternheit, Einfachheit, Gelaſſenheit und Beſonnenheit im Privatleben, durch Gehorſam gegen die Geſetze des Staates und ſtrenge Rechtſchaffenheit nach den Grundſätzen: „Lieber Unrecht leiden als Unrecht thun“ (Plat. Gorg. S. 473) und „über das Leben und alles andere geht die Gerechtigkeit“ (Plat. Krit. S. 54), durch Tapferkeit im Kriege und mannhafte Furchtloſigkeit, wie er ſie ſowol dem Volke als den Gewaltherrſchern gegenüber bewies, hat er die größte Liebe und Bewunderung einer Schar von Anhängern erregt, welche in ihm den beſten und glücklichſten Mann ſahen, der keinem Menſchen ähnlich ſei weder unter den Zeitgenoſſen noch unter den früher lebenden (Xen. Mem. Schluß. Plat. Symp. S. 221). Sein muſterhaftes Verhalten hat er endlich durch einen Tod gekrönt, dem er ſich weder durch ungeſetzliches Bitten vor den Richtern noch durch heimliche Flucht aus dem Kerker entziehen mochte

und dem er mit männlicher Fassung, heiterer Seelenruhe und Hoffnung auf eine Fortdauer der Seele entgegengieng.

Die gegen S. erhobene Anklage, daß er Unrecht thue, indem er nicht an die Götter des Staates glaube und andere neue göttliche Wesen (δαιμόνια) einführe und indem er die Jünglinge verderbe, gieng gewiß zum Teil von persönlicher Feindschaft solcher aus, welche sich durch die ihnen von S. widerfahrene Überführung ihrer Unweisheit verletzt fühlten und ihn deshalb haßten, verläumdeten und verspotteten (Plat. Apol. S. 23. Diog. L. II, 21). Aber sie hatte in den Augen derjenigen einen Schein gerechter Begründung, welche ihn von den Sophisten nicht unterschieden und alles Philosophieren für verkehrt und gefährlich hielten.

S. ist den Sophisten insofern ähnlich, als er, wie sie, im allgemeinen die Tendenz hat, vorkommende Meinungen und bestehende Einrichtungen einer verstandesmäßigen Kritik zu unterwerfen und die so gewonnene Einsicht an die Stelle unmittelbarer, reflexionsloser Hingebung an die Sitte, das Gesetz und den Glauben seines Volkes und Staates zu setzen. So wurde ihm vom Ankläger wol vorgeworfen, er habe die Wahl der Staatsbeamten durchs Los als thöricht bezeichnet, da doch niemand sich einen Steuermann, Baumeister, Flötenspieler u. dgl. durchs Los wähle; er spreche verächtlich von den Staatsmännern Athens, selbst dem Perikles (Plat. Alkib. I, S. 118. Gorg. S. 519), von der Volksversammlung als einem Haufen von Schustern und Schneidern, von Schmieden und Zimmerleuten, von Handwerkern und Krämern (Xen. Mem. III, 7, 6), unter welche zu geraten eben so schlimm sei, als wilden Tieren anheimzufallen (Plat. Staat VI, S. 496); er rege durch solche Äußerungen die Jünglinge zur Verachtung der bestehenden Verfassung an und mache sie zu gewaltsamem Umsturz derselben geneigt (Xen. Mem. I, 2, 9 ff.). Bei seinen dialektischen Erörterungen gerät S. freilich manchmal in ein nicht von aller Verdrehung freies Klügeln. So schließt er (Xen. Mem. III, 1, 4): Wer das Zitherspiel gelernt hat, ist, auch wenn er nicht die Zither spielt, ein Zitherspieler; wer die Heilkunde erlernt hat, ist, auch wenn er nicht kuriert, ein Arzt; — so ist auch einer, der die Feldherrnkunst gelernt hat, ein Feldherr, auch wenn er nicht dazu gewählt wird. Hier wird das Verstehen der Kunst mit dem Ausüben derselben verwechselt. — Sophistisch sind auch die Einwendungen, die S. gegen das von den dreißig Tyrannen erlassene Verbot, die Kunst des Redens zu lehren, erhebt (Xen. Mem. I, 2, 34). Er fragt den Kritias und den Charikles, ob die Kunst des Redens, welche verboten sei, das betreffe, was richtig gesagt werde; dessen dürfe man sich doch nicht enthalten. Charikles antwortete zornig: Du sollst überhaupt dich mit den jungen Leuten nicht unterreden. S.: Bestimmt mir doch, bis zu welchem Jahre die Jugend zu rechnen ist. Char.: Bis dreißig Jahr. S.: Also auch wenn ich was kaufe und der Verkäufer jünger als dreißig Jahr ist, darf ich nicht fragen, zu welchem Preise er's verkauft? Char.: Ja, dergleichen wol; aber du pflegst nach dem meist zu fragen, von dem du wol weißt, wie es sich verhält; nach solchem frage nicht. S.: Soll ich auch nicht antworten, wenn ich weiß, wo Charikles wohnt, und ein Jüngling mich danach frägt? u. s. w. — Wir haben hier ein Beispiel der Art seiner Unterredungen, welche bewirkte, daß das Volk den S. wie diejenigen, welche ein Gewerbe daraus machten, Weisheit und Redekunst zu lehren, für einen Klügler und Wortverdreher hielt. So läßt ihn Xenophon im Ökonomikos (11, 3) von sich sagen, er sei ein Mann, der für einen Schwätzer und Luftausmesser gehalten werde, und in Xenophons Gastmahl (6, 6) redet ihn der syrakusische Gaukler an: Er sei ja wol der sogenannte Grübler, der sich um Himmelserscheinungen (μετέωρα) und ganz unnütze Dinge kümmere, und fragt ihn zum Spott, wie viel Flohfüße er von ihm entfernt sei; denn daran, sage man, übe er seine Meßkunst. Es ist daher erklärlich, daß die Dichter der Komödien ihn, der dem Volke wol bekannter war, als andere Weisheitslehrer und Redekünstler, zum Gegenstande ihres Spottes machten (Diog. L. II, 27) und, wie namentlich Aristophanes in den schon 423 v. Chr. aufgeführten „Wolken", ihm außer den beiden Hauptvorwürfen, daß er neue Götter lehre und die Jugend gegen die Eltern

aufrege, allerlei zuſchrieben, was den Sophiſten nicht mit Unrecht nachgeredet wurde, namentlich die Kunſt, Unrecht zu Recht zu machen und einer ſchlechten Sache zum Sieg zu verhelfen. Hierin aber geſchieht dem S. ohne Zweifel Unrecht. Xenophon verſichert ausdrücklich, daß er ſolches nie von dem S. habe ſagen hören, und keinen kennen gelernt habe, der bezeugte, er habe dergleichen Äußerungen von ihm vernommen (Mem. I, 2, 31). Wie die Ankläger ſelbſt die Anklage begründet haben, iſt uns nicht ſicher bekannt. Es ſcheint, daß ſie in betreff des erſten Punktes, er leugne die Götter des Staates, darauf Gewicht gelegt haben, daß S. zuweilen die Dichter Homer, Heſiod u. a. wegen menſchlich leidenſchaftlicher Handlungen, welche ſie von den Göttern erzählt, getadelt hatte, daß er ſich in die eleuſiniſchen Myſterien nicht einweihen ließ, daß er ſich gegen große Opfergaben erklärte, weil die Menſchen den Göttern eigentlich nichts Angenehmes zu erweiſen vermöchten. Doch hatte er oft ſowol zu Hauſe als auf den öffentlichen Altären geopfert (Xen. Mem. I, 1, 2) und die Götter verehrt nach hergebrachter Weiſe. In betreff des anderen Punktes, daß er die Jugend verderbe, wies man auf den Alkibiades und den Kritias hin, welche zu ſeinen Anhängern und Schülern gehört und ſo viel Unheil über den Staat gebracht hätten (Xen. Mem. I, 2, 12. Äſchin. geg. Timarch §. 173). Aber Xenophon bemerkt dagegen mit Recht, daß beide, ſo lange S. auf ſie Einfluß gehabt, nüchtern und verſtändig geweſen und erſt ſpäter durch andere Einflüſſe verdorben und in die bekannten Fehler verfallen ſeien. Die Anklage iſt im einzelnen falſch, und wenn ſie auch im allgemeinen auf der richtigen Vorausſetzung einer dem S. mit den Sophiſten gemeinſamen Tendenz ruht, überſieht ſie doch die Berechtigung dieſer Tendenz und weit mehr den weſentlichen Unterſchied zwiſchen dem Streben des S., welches auf Erforſchung der Wahrheit und eine tiefere Begründung der Sittlichkeit geht, und dem der Sophiſten, welchen es nur darum zu thun iſt, daß ſie durch Redekunſt ſich und ihren Vorteil geltend machen. Für ſie giebt es keine objektive Wahrheit, nur ſubjektive Meinungen, nichts was an und für ſich recht und gut iſt, ſondern nur perſönliche Vorteile.

Die Anklage des S. fällt in die Zeit, wo Thraſybulus nach Vertreibung der dreißig oligarchiſchen Gewaltherrſcher das alte demokratiſche Athen wider herzuſtellen ſuchte, wo man zu der alten götzendieneriſchen Religioſität und zu den republikaniſchen Principien des Solon, z. B. der Gewohnheit, die Ämter an die Berechtigten durchs Los zu verleihen, zurückkehrte. Mit ſolchen Grundſätzen ſtand allerdings S. in Widerſpruch, welcher meinte, daß nur der regieren ſolle, welcher es am beſten verſtehe, und es kein Hehl hatte, daß ihm die ariſtokratiſchen Staaten Lakedämon und Kreta beſſer geordnet zu ſein ſchienen als Athen mit ſeiner unverſtändigen Volksregierung. Trotzdem von einer nur geringen Majorität für ſchuldig erachtet (wahrſcheinlich von 281 Stimmen gegen 221, ſo daß, wenn nur 30 Stimmen mehr für ihn geweſen, er frei gekommen wäre — Plat. Apol. S. 36. Diog. L. II, 41), trank er den Giftbecher im Mai oder Juni des Jahres 399 v. Chr.

Hegel hat in der Verurteilung und Hinrichtung des S. das Walten einer tragiſchen Gerechtigkeit geſehen, inſofern der atheniſche Staat gegen denſelben als Vertreter der ihn mit ſeinen alten ſittlich-religiöſen Grundlagen auflöſenden philoſophiſchen Reflexion mit einem gewiſſen Rechte reagierte. Auch L. v. Ranke ſagt in ſeiner Weltgeſchichte (I, 2 S. 67): „Das iſt das Tragiſche an dem Schickſal des S., daß die großartige und freie Entwickelung, die er ſich zu eigen gemacht, in ſich ſelbſt wahr und edel, in Konflikt mit den ſoeben überwiegenden Tendenzen einer Widerherſtellung des Staates geriet, das Allgemein-Menſchliche ſelbſt mit dem Momentan-Patriotiſchen, die Idee der Gottheit mit den Vorausſetzungen der üblichen Gottesverehrung". Aber die Reaktion, welche ihn in dieſen Konflikt brachte, war bei der ſchon längſt eingetretenen Auflöſung jener Grundlagen überhaupt kaum berechtigt, gewiß aber nicht auf Seiten der ſelbſt ſittlich und religiös korrumpierten Ankläger und Richter und nicht gegen S., der ja ſelbſt die Grundlagen echthelleniſcher Sittlichkeit zur Geltung bringen wollte. Noch weniger aber darf man mit Forchhammer ſeine Verurteilung als einen Akt politiſcher Notwendigkeit und geſetzlicher

Gerechtigkeit betrachten, mit welcher der Staat gegen einen Revolutionär und destruktiven Gegner der Staatsreligion verfahren sei; denn dabei verkennt man teils den großen Unterschied zwischen dem sokratischen und dem sophistischen Standpunkte, teils die Nutzlosigkeit der Beseitigung des S. Späteren, allerdings nicht sicheren Nachrichten zufolge hat auch das athenische Volk allmählich seine Hinrichtung als eine ungerechte erkannt und bereut, nachdem die Verteidigungsschriften seiner Anhänger eine richtigere Erkenntnis hatten verbreiten helfen. Noch glänzender ist er durch die weitere Entwickelung der von ihm für die Philosophie gelegten Keime gerechtfertigt worden.

In betreff der über ihn vorhandenen sehr umfangreichen Litteratur wird hier auf die Geschichten der Philosophie, z. B. die von Überweg, verwiesen. **Wehrmann.**

**Sokratik,** s. Fragen und Antworten, Methode.

**Soldatenschule.** Garnisonsschule. Offizierskinderschule. Militärwaisenhaus. Soldatenkinder waren vordem Bettelkinder (vgl. die ersten Blätter von Freitags Bildern aus der deutschen Vergangenheit), heimatlos, der Verwarlosung preisgegeben. Als wie arm man sie ansah, mag aus dem Umstande ersehen werden, daß die beiden ersten Knaben, welche Zahn 1759 in das Bunzlauer „Waisenhaus" aufnahm, also als Waisen betrachtete, die Söhne eines damals noch lebenden Soldaten waren. Sich der Soldatenkinder annehmen, hieß ein Christenwerk, wie wir es heute nennen, ein Werk der innern Mission treiben. Nur für die Kinder der Garnison von Potsdam ward in preußischen Landen ziemlich früh gesorgt. Dort begründete Friedrich Wilhelm I. eine Garnisonsschule, Friedrich II. unterstützte sie, Friedrich Wilhelm II. gab ihr unter dem 22. Sept. 1788 die Fundationsurkunde, erweiterte und beschenkte sie. In dieser Urkunde ist bestimmt, daß die Schule „für alle Kinder sowol im Dienste stehender als ausrangierter Soldaten ohne Unterschied der Religion bestimmt, auch den Bedienten von Unserem Hofstaat gestattet sei, ihre Kinder in dieselbige zu schicken". Lesen, Religion und Rechnen galten als Hauptlehrgegenstände; „dabei wollen und befehlen Wir aber zugleich ernstlich, daß die Kinder sowol männlichen als weiblichen Geschlechts zu nützlichen Handarbeiten angeführt werden, die Knaben besonders in Gartenarbeiten, die Mädchen zum Nähen, Stricken und Flachsspinnen" — „der Unterricht soll unentgeltlich erteilt, auch für die nötigen Bücher und Schreibmaterialien gesorgt werden, so daß der Unterricht in dieser Schule den Eltern im geringsten gar nichts kosten soll". Damit dies sicher erreicht würde, ward die Erhaltung und Versorgung der Schule dem schon früher fundierten Waisenhaus zu Potsdam zugeschrieben. Später hat die Schule eine Erweiterung, das Waisenhaus in seinen Pflichten gegen dieselbe eine Erleichterung erfahren, deren Modifikationen eine Kabinetsordre vom 12. Dezember 1830 angiebt. Im Anfang dieses Jahrhunderts ist eine „Arbeitsschule" mit der Potsdamer Garnisonsschule in Verbindung gesetzt worden, deren Urkunden aber während des Kriegs verloren gegangen sind.

Interessant ist die Geschichte der von Schwendyschen Stiftung zu Spandau, der ältesten diesem besonderen Zwecke zugewendeten. Der Generalmajor von Schwendy, Kommandant von Spandau, berichtet dem König Friedrich Wilhelm I. unter dem 17. Oktober 1720, daß er „teils in Thorbüchsen, teils auch sonsten was gute Leute dazu geschenket, ich auch selbst ein gut Teil mit dazu gegeben, Armengelder hier gesammelt habe." Er hat davon ein Predigerhaus gekauft. „Imgleichen habe auch eine Meierei vor dem neuen Thore dahier erhandelt, wobei ein Garten, eine Wiese und einige Stück Acker sind, welche Meierei verarendieret und dabei die Stiftung gemacht habe, daß das einkommende Geld davon dergestalt angewendet wird, daß die armen Soldatenkinder aus der hiesigen Garnison frei in die Schule gehalten, auch einige davon, denen es höchst nötig thut und es zureichen will, notdürftig bekleidet werden, wie ich denn solche Kinder so lange in Gottesfurcht und Katechismo, auch in Schreiben und Lesen informieren laße, bis sie zum heiligen Tisch des Herrn gehen können." Durch Kabinetsordres vom 29. Okt. 1720 und vom 8. Sept. 1746 wurde die Stiftung privilegiert. In wie

weit die Absicht, die Kinder „zu Pfeifers und Tambours zu employieren", realisiert worden, ist aus den mir zu Gebote stehenden Quellen nicht ersichtlich. Als Revenuen wurden der Soldatenarmenschule zu Spandau zugewiesen: die Thorsperrgelder und eine Schleusenabgabe, welche die die Spandauer Schleusen passierenden Schiffe, wenn sie mit Brennmaterialien versehen waren, durch eine Naturalleistung, sonst mit 6 Pf. baar zu geben hatten. Ein halbes Jahrhundert jünger als die Schwendysche Stiftung ist diejenige, welche der Kurmainzische Kämmerer und Generalmajor v. Breeken zu Erfurt machte. Wir lesen in seinem Testament vom 16. Aug. 1775: „§. 7ma Glaube dem Allerhöchsten für die große und viele göttliche Gnade ein Dankopfer zu machen schuldig zu sein und solches nicht besser als zur Erziehung armer junger Soldatenkinder geschehen kann, so soll also §. 8ma mein ganzes Vermögen zur Erziehung der Soldatenkinder angelegt und für die Interessen solche zum Nutzen des gemeinen Wesens in Sprachen, Exercitien und Musik erzogen werden." Die Schule ist für die Kinder von Offizieren, Unteroffizieren und Gemeinen bestimmt und soll ohne Unterschied der Religion zugelassen werden, „wer capabel ist". Um dieselbe Zeit (1778) begründete Herzog Leopold von Braunschweig eine Soldatenschule zu Frankfurt a. d. O., welcher nach dem Heldentode ihres Gründers (27. April 1785 in den Fluten der Oder) Herzog Friedrich August feste Gestalt und den ihr bis in die neuesten Zeiten gebliebenen Namen der Leopoldschule gab. Ebenfalls 1778 entstand das Soldatenkinderhaus zu Stralsund, dieses aber von dem königlichen schwedischen Generalgouverneur v. Hessenstein ex officio eingerichtet. In ähnlicher Weise, wie die vorgenannten Institute, sind meist aus der Initiative der Garnisonen von einzelner Offiziere und unter Förderung der Militärbehörden entstanden: 1799 die Garnisonsschule zu Cosel, vor 1808 die Garnisonsschule zu Glogau (1861 eingegangen), 1807 diejenige zu Silberberg (jetzt in die Gemeindeschule aufgegangen), 1826 die Garnisons- und Civilschule zu Saarlouis, 1826 die Offizierskinderschule zu Luxemburg, 1828 die Garnisonsschule daselbst.

An andern Orten nahm sich freie Liebesthätigkeit der Geistlichen und Lehrer der armen Soldatenkinder an; so organisierte der nachmalige Konsistorialrat Michaelis als Feldprediger in Breslau eine große Garnisonsschule.

Eine feste Ordnung kam in die Sache, als nach dem Frieden einerseits die Schulverhältnisse im ganzen Lande geordnet, andrerseits das Heer reorganisiert und dem leichtfertigen Heiraten der Soldaten ein Damm entgegengesetzt wurde. Namentlich dadurch wurde die Zahl der bedürftigen Kinder vermindert. Die Anerkennung aber, daß dieselben Anspruch auf geordneten, unentgeltlichen Schulunterricht haben, wurde bestimmt ausgesprochen in der Militärkirchenordnung vom 12. Februar 1832, §§. 86—93 und in der Instruktion zu diesen Paragraphen, welche die Minister des Kultus und des Kriegs unter dem 27. September 1834 erließen. Da indes die Bestimmungen der Militärkirchenordnung es frei gaben, an Orten, wo keine Garnisonsschule bestünden, die Soldatenkinder unter gewissen Bedingungen in den Ortsschulen unterzubringen, so verminderte sich selbstverständlich die Zahl der Garnisonsschulen in dem Maße, als die Stadtschulen sich hoben und die Soldatenehen sich minderten. In ganz Schlesien besteht zur Zeit nur noch eine reine Soldatenschule, ebenso in der Provinz Posen, hier in Posen, dort in Glatz, an beiden Orten findet sie, wie am Rhein, ihre Notwendigkeit in den konfessionellen Ortsverhältnissen. Für die Verwaltung der Garnisonsschulen und des Soldatenkinderhauses zu Stralsund besteht eine ausführliche Instruktion, welche am 23. November 1854 königliche Sanktion erhalten hat. Nach derselben sind die Schulen für die Kinder der aktiven Unteroffiziere und Soldaten, sowie der unteren Militärbeamten bestimmte, aber unter Umständen auch Kindern von Civilpersonen zugängliche Elementarschulen, welche in oberster Instanz vom Kriegsministerium ressortieren, doch so, „daß bei Überwachung des Unterrichts das Unterrichtsministerium verfassungsmäßig einwirkt." Die technische Mittelinstanz ist nicht wie bei den andern Elementarschulen die Departementsregierung, sondern das Provinzialschulkollegium, welches auch als Disciplinarbehörde konkurriert. Die unmittel-

bare Leitung der Schule hat ein Kuratorium, welches aus dem Garniſonschef oder einem Beauftragten desſelben, einem Auditeur und dem Militärgeiſtlichen des Ortes beſteht. Die Garniſonsſchulen neuer Stiftung haben meiſt konfeſſionellen Charakter; wo ſie paritätiſch ſind, gehören die Geiſtlichen beider Konfeſſionen dem Kuratorium an.

Es erhellt aus der ganzen Darſtellung, daß auch die Tage der letzten Garniſonsſchulen gezählt ſind und die Aufnahme aller Soldatenkinder in die Gemeindeſchulen nur noch eine Frage der Zeit iſt. Jedenfalls aber giebt uns gerade die Geſchichte dieſer Inſtitute einen belehrenden Nachweis, wie die Geſellſchaft ſich erſt ſpät ihrer Pflicht gegen die ärmſten ihrer Glieder bewußt wird, deren Leiſtung als ein Werk der Barmherzigkeit einzelnen Wolthätern überläßt, dann aber als Sache der Gemeinden oder des Staates anerkennt und erfüllt. Es liegt in dieſer Betrachtung viel Ermutigendes für die Pioniere der Humanität.

Während alſo die Soldatenkinderſchulen faſt ausnahmslos eingegangen ſind, ſind im Deutſchen Reiche Soldatenſchulen im eigentlichen Sinne entſtanden. Einmal nämlich iſt der Unterricht, welcher den Soldaten des ſtehenden Heeres ſchon ſeit langer Zeit erteilt wird, in neuerer Zeit feſt organiſiert worden. Es ſind in allen größeren Garniſonen ſogenannte Kapitulantenſchulen errichtet worden. In dieſen wurden nach feſtem Lehrplane unter Zugrundelegung von Lehr- und Lernbüchern, welche im ſtaatlichen Auftrage ausgearbeitet ſind, die Kapitulanten, d. h. diejenigen Soldaten unterrichtet, welche über die Dauer ihrer Heerespflicht hinaus im Dienſte geblieben ſind und für Übernahme der Stellen befähigt werden ſollen, auf welche ſie durch ihren Dienſt Anwartſchaft erlangen. Daneben beſtehen Unteroffizierſchulen und Unteroffiziervorſchulen. Beide ſind Internate. In den Unteroffizierſchulen werden die dazu befähigten Aſpiranten für die Unteroffizierſtellen unterrichtet. Lehrgegenſtände ſind — neben den militäriſchen Übungen — diejenigen der Volksſchulen; die Vorſchulen ſind, was ihr Name ſagt. Beiderlei Anſtalten arbeiten nach einem im Kriegsminiſterium auf Vorſchlag des Generalinſpektors der Infanterieſchulen unter techniſchem Beirate genehmigten Lehrplane. Dr. **Schneider**.

**Solon** und die atheniſche Erziehung. Wenn man auch den viel beſprochenen Gegenſatz zwiſchen dem doriſchen und dem joniſchen Stamme milder zu faſſen geneigt iſt, alſo die manigfachen Ausgleichungen und Übergänge zwiſchen beiden nach Gebür berückſichtigt, ſo wird man doch immer genötigt ſein, eine in allen Lebensverhältniſſen ſich kundgebende Verſchiedenheit der beiden Stämme anzuerkennen und dann auch in der ganzen Entwickelung des griechiſchen Volkes dieſe Verſchiedenheit als wirkſam zu denken. Es iſt Aufgabe der „Völkerpſychologie", die Gründe dieſes Auseinandergehens zu erforſchen, der Hiſtoriker aber mag bei den Thatſachen ſtehen bleiben und ſie in ihren Verzweigungen und Verknüpfungen, wie in der Art ihres Hervortretens betrachten. Da iſt nun auch in Bezug auf das Erziehungsweſen unverkennbar, daß Dorier und Jonier dasſelbe ihrem Stammcharakter entſprechend durchgeführt, ja in ihm die Verſchiedenheit des Stammcharakters zu beſonders energiſchem Ausdruck gebracht haben. Wie aber das doriſche Weſen bei den Spartanern, ſo hat die joniſche Natur bei den Athenern am entſchiedenſten ſich ausgeprägt, und ſo iſt nun auch die Erziehung dort und hier recht eigentlich die Darſtellung der doriſchen und der joniſchen Eigentümlichkeit. *)

Will man das Verhältnis der doriſchen und der joniſchen, oder näher der ſpartaniſchen und der atheniſchen Erziehung genau bezeichnen, ſo wird man folgende Momente zuſammenfaſſen können. Dort eine alles Einzelleben den Zwecken und Bedürfniſſen der Geſamtheit unterwerfende, das perſönliche Wollen und Wählen aufhebende Staatserziehung,

*) Bedeutſame Übergänge vom doriſchen Weſen zum joniſchen zeigen beſonders Syrakus und Tarent; ſehr mit Recht hat Mommſen (R. G. I, 360 3. Aufl.) die Tarentiner der ſpäteren Zeit „die italiſchen Athener" genannt. Über die manigfachen Ausgleichungen zwiſchen beiden Stämmen beſonders durch die Litteratur vgl. Brunet de Presle, Recherches sur les établissements des Grecs en Sicile 389 f.

hier innerhalb des Staatslebens eine gewiſſe Freiheit der Bewegung für den einzelnen: dort bei geringer Geltung des Familienverbandes doch ſtärkeres Hervortreten des Weibes, hier bei Schonung der natürlichen Rechte des Familienlebens eine bis zur Vernachläſſigung gehende Beſchränkung des Weibes; dort die erziehende Thätigkeit vor allem auf körperliche Kraft und Gewandtheit gerichtet, ſo daß auch die Spiele einen Beſtandteil der öffentlichen Gymnaſtik bilden, hier neben der körperlichen Übung die geiſtige Bildung in hohem Maße berückſichtigt; dort auch die Gereifteren fort und fort durch ſtrenge, ja harte Zucht gebunden und länger von der Teilnahme an den Rechten der Bürger zurückgehalten, hier der Jugend freiere Bewegung und früherer Zutritt zur bürgerlichen Stellung geſtattet; dort vorzugsweiſe Gewöhnung in einer durch einfache Ordnungen beſtimmten Gemeinſchaft, welche eben als ſolche unausgeſetzt erziehenden Einfluß ausübt, hier ſchon verſchiedene Richtungen zugelaſſen und innerhalb der unendlich bewegten Volksgemeinde jeder Eigenart ein entſprechendes Feld, eine freie Bahn eröffnet; dort eine wunderbare Stetigkeit bei großer Abgeſchloſſenheit durch lange Jahrhunderte, hier vielfache Wandlungen und raſcher Fortſchritt; daher auch eine in manchen Beziehungen mit gutem Grunde getadelte Bildungsloſigkeit bei den Spartanern, dagegen bei den Athenern das geiſtige Leben in kühnem, zu außerordentlichen Ergebniſſen gelangendem Aufſtreben.*)

Es iſt den Athenern nicht leicht geworden, für ſolche Entwickelung den rechten Grund und die ſichernden Formen zu gewinnen. Lange Zeit hindurch haben ſie unter dem Drucke einer harten, über die eigene Gefahr ſich verblendenden Ariſtokratie geſeſſen, und Drakons Geſetze (624), ganz im Geiſte des Herrenſtandes abgefaßt, machten den unleidlichen Zuſtand faſt unheilbar. Die kleinen Grundbeſitzer waren in einer Weiſe zinspflichtig geworden, daß ſie ihres Eigentums, ihres Lebens nicht mehr froh werden konnten, die ſtädtiſche Bevölkerung aber ſah ſich durch ein unerbittliches Schuldrecht in Gefahr gebracht, auch die perſönliche Freiheit zu verlieren, und die Geplagten würden zuletzt in wildem Aufſtande Rettung geſucht und arger Tyrannis die Wege bereitet haben, wenn nicht im rechten Momente ein außerordentlicher Mann als Friedensſtifter, als Staatsordner, als Retter eingetreten wäre. Solon, im J. 639 geboren, gehörte dem alten Königsgeſchlechte der Kodriden, alſo der vornehmſten Familie des Adels an und war ſchon durch den Vater, welcher ſich als Freund des Volkes erwieſen hatte, in die Richtung hineingeleitet worden, in deren einſichtsvoller und beharrlicher Verfolgung er der Wolthäter des Staates, der Begründer atheniſcher Größe werden ſollte. Er hatte bereits ein Alter von vierzig Jahren erreicht, als er, nachdem er aus eigenen Mitteln eine anſehnliche Summe für das gedrückte Volk aufgewendet, in durchgreifender Weiſe zu helfen beſchloß und mit klarer Beſonnenheit und tapferem Mute gegenüber ſeinen Standesgenoſſen, an deren Spitze die Alkmäoniden ſtanden, die Vertretung der Bedrängten übernahm. Es iſt hier nicht eingehender zu behandeln, wie er den Athenern wider zum Beſitz der Inſel Salamis verhalf, deren Verluſt das Volk um einen Teil ſeines Grundbeſitzes gebracht, in ſeinem Handel und ſeiner Schiffahrt empfindlich geſtört, z. T. in Nahrungsloſigkeit verſetzt und ſo vom Herrenſtande noch abhängiger gemacht hatte, wie er dann die mit der Blutſchuld der Alkmäoniden über die ganze Bevölkerung gekommene Angſt durch ſeine Verbindung mit dem weiſen Epimenides bannte, wie er im Rate der Amphiktyonen eine Stelle erhielt und ſeinem Volke auch im weiteren Umkreiſe Geltung erwarb, wie er dann 594 durch das allgemeine Vertrauen zum Ordner des Staates gemacht wurde und, nachdem er durch die Seiſachtheia dem drückendſten Übel abgeholfen und die Grundlage zu umfaſſenden Operationen ſich geſichert hatte, ſeit dem Jahre 593

*) Die ſpartaniſche Bildungsloſigkeit hebt Iſokrates im Panathenaikos, ſeiner letzten Rede, ſtark hervor, vgl. Oncken, Iſokrates und Athen 34 und 103; das geiſtige Leben Athens hat er im Panegyrikos § 47 ff. beſonders ſchön gezeichnet. Auch ſonſt werden die Athener als εὐμαθεῖς, πολυμαθεῖς, πολύπειροι, εὐτράπελοι charakteriſiert. Es mag hier auch an die poniſche Redeluſt gegenüber der lakoniſchen Schweigſamkeit, die aber doch manches geiſtreiche Wort gefunden hat, erinnert werden.

jene Verfaſſung ſchuf, welche, indem ſie, ein Werk hoher Gerechtigkeit, das Überlieferte möglichſt ſchonte und die verſchiedenen Intereſſen auszugleichen ſuchte, auch neuen Entwickelungen freie Bahn eröffnete. Er hat mit dieſer Verfaſſung jenem Volke Halt und Kraft gegeben, das ein Jahrhundert ſpäter die Schlachten bei Marathon und Salamis ſchlug und die Freiheit aller Hellenen rettete; er hat in dieſer Verfaſſung den erſten geſetzlichen Boden für die Demokratie in Hellas gefunden und die Grundlagen zur Entwickelung bürgerlicher Freiheit, zur geordneten Selbſtregierung eines wenn auch kleinen Volkes, des erſten in der Geſchichte, gelegt und darf ohne Widerrede als „der größte politiſche Genius, den das Altertum aufzuweiſen hat", bezeichnet werden. (Duncker, Geſch. des Altertums, 5. Aufl. VI, 198.)*) Als er, wol erſt im Jahre 583, ſein Werk vollendet hatte, durfte er mit hoher Selbſtbefriedigung darauf blicken und das Gedeihen des in weitſchauender Weisheit aufgeführten Baues den Kräften, die er frei gemacht hatte, getroſt überlaſſen, wenn ihm auch nicht entgieng, daß die Bürger der vierten Klaſſe mit den ſcheinbar beſchränkten Vorteilen, die er ihnen geſichert hatte, nicht zufrieden waren. Er mußte dann freilich erfahren, daß innerhalb der von ihm geſchaffenen Formen Raum zu heftigem Parteitreiben geblieben war, und als er von einer Reiſe nach Ägypten und Cypern zurückgekehrt war, ſah er perſönlich zu ſchwerem Kampfe mit dem hochſtrebenden Peiſiſtratos ſich genötigt, deſſen Gelangung zur Gewaltherrſchaft er doch nicht verhindern konnte. Aber obwol er dann den Boden der Heimat wider verließ, um auf fremder Erde zu ſterben — er endete ein untadelhaftes Leben als Greis von 80 Jahren in Soli auf Cypern 559 —, ſo beſtand doch ſeine Verfaſſung auch unter der ſchwankenden Tyrannis in allen weſentlichen Stücken fort und überlebte dieſelbe.

Die Fortbildung des atheniſchen Staatslebens auf den von Solon gelegten Fundamenten ließ das auch durch die Lage des Landes wunderbar begünſtigte Volk, zumal nach dem durch Kleiſthenes 509 herbeigeführten Siege der Demokratie, zu einer ſo kräftigen und vielſeitigen Entwickelung gelangen, daß alle folgenden Geſchlechter darin etwas beſonders Lehrreiches, wenn nicht geradezu Vorbildliches erkannt haben. Es muß zugeſtanden werden, daß dieſes Volk lange Zeit bei großer Einfachheit des Lebens die ſittliche Tüchtigkeit, zu der es in freier Bewegung frühzeitig erſtarkte, bewahrt hat und auch ſpäter noch, als außerordentliche Erfolge, ſteigende Macht und unſterblicher Ruhm das Selbſtgefühl zu freudigem Stolze werden und dieſen in kühner Thatenluſt ſich zeigen ließen, die Achtung vor dem Überlieferten, die Treue in Befolgung der Geſetze, die Scheu vor allem, was Hybris genannt werden konnte, die Herzen beherrſchte. (Über die ganz aus dem Geiſte der Demokratie kommende Scheu der Athener vor Hybris eine treffende Bemerkung bei Lehrs, Populäre Aufſätze aus dem Altertum, S. 59.) Dabei blieb dem Volke fort und fort ein ſo feines Gefühl für das Natürliche und Schickliche, ein ſo ſicherer Takt in Auffaſſung des Wahren und Schönen, ein ſo klares Urteil auch über Verwickeltes und Verworrenes, daß für Löſung der verſchiedenſten Aufgaben es nur ſelten an den rechten Männern fehlte. Im Zeitalter der atheniſchen Hegemonie hat dieſes Volk auch große Härte geübt an denen, die vertrauensvoll unter ſeine Leitung ſich geſtellt hatten; aber man muß doch auch ſagen, daß die Athener wie kein anderes Volk in Hellas ein Herz für alle Hellenen, ſelbſt für die entfernteſten und auch für die feindlichen Dorier hatten und allezeit bereit waren, für die Ehre des helleniſchen Namens mit Nachdruck einzutreten (vgl. Niebuhr, Vorleſungen über alte Geſchichte I, 379).

Aber eine ſo erfreuliche Entwickelung des Volkes wäre doch nicht möglich geweſen, wenn Solon durch ſeine Geſetzgebung nicht neben dem Ackerbau, dem er ein größeres Gedeihen ſicherte, den ſtädtiſchen Gewerben und dem Handwerk zu raſcher Entwickelung

*) Im Gegenſatze zur Geſetzgebung Spartas forderte er von den Bürgern nicht Gewöhnung der Sitte an blinden Gehorſam, ſondern, auf die Kraft der Vernunft in Beſtimmung des Willens vertrauend, Bildung des Urteils in freier Billigung des Rechten. Wachsmuth, hellen. Altertumskunde I, 447 f. II, 351 f.

verholfen, wenn er nicht die Arbeit zu Ehren gebracht hätte. Im Gegenſatze zu der bei andern Hellenen ſo lange geltenden Geſinnung, welche in Handwerk und Armut etwas Schimpfliches erkannte, hielt er vielmehr das für ſchimpflich, wenn jemand der Armut nicht durch Arbeit zu entgehen wiſſe (Thukyd., II, 40). Daher ſeine Geſetze, daß niemand ſeines Gewerbes halber beſchimpft werden dürfe, daß unbemittelten Eltern die Pflicht obliegen ſolle, ihre Kinder einen Erwerbszweig lernen zu laſſen, daß Söhne ſolcher Eltern, welche dies unterlaſſen, nicht gehalten ſeien, dieſelben im Alter zu ernähren, daß der Areopag von jedem unvermögenden Bürger einen Nachweis über ſeine Unterhaltsmittel zu verlangen habe, daß diejenigen, welche ein Gewerbe verſtänden und doch müßig giengen, die Strafe der Atimie treffen ſolle, daß jeder Bürger jeden unbemittelten Müßiggänger in Anklagezuſtand verſetzen könne ꝛc. Da nun auch gewerbfleißigen Metöken der Eintritt in die Bürgergemeinde erleichtert war und ſo in die raſch zunehmende ſtädtiſche Bevölkerung immer neue erregende Elemente kamen, ſo iſt es kein Wunder, daß Athen bald auch in gewerblicher Beziehung eine Thätigkeit entwickelte, die, wie ſie für die einzelnen äußerlich belohnend war, ſo auch dem Staatsleben fort und fort förderlich wurde. Die Herrſchaft des Peiſiſtratos iſt gerade für Steigerung wie des Ackerbaues, ſo der Gewerbe und des Handels bedeutſam geworden; der Landbau blieb übrigens auch nach Kleiſthenes der wichtigſte Erwerbszweig der Athener. (Vgl. Frohberger, De opificum apud veteres Graecos condicione. Grimae 1856.)

An den Landbau knüpfte ſich ja auch mehr oder weniger die Religion der Athener. Es iſt bemerkenswert, wie Solon auch hier, vielleicht unter dem Einfluſſe deſſen, was er in Ägypten beobachtet hatte, ordnend und geſtaltend eingegriffen hat. Sein Wirken fiel in eine Zeit religiöſer Ausartung. Die Religion hatte ihre alte Nüchternheit und Einfachheit verloren, und wo nicht Gleichgültigkeit oder gar Unglaube in die Herzen eingezogen war, da bewegte ſie jener leidenſchaftliche Orgiasmus, welcher, eine ſeltſame Verbindung des Kybele-Dienſtes mit dem Dionyſos-Dienſt darſtellend, über ganz Griechenland ſich verbreitet hatte. Solon nun, indem er das unaufhaltſam Eingedrungene beſtehen ließ, mäßigte doch und verinnerlichte im Geiſte der Orphiker den neuen Glauben. In einer den Orgiasmus und die Myſtik vermittelnden Richtung „ordnete Solon die attiſche Religion, indem er die in den Geſchlechtern überlieferten Kulte aufſteigend in Phratrien und Phylen zur Einheit der Staatsreligion erhob und die neu hinzugekommenen Elemente teils mit ihnen verband, wie im Kultus der Demeter und in der Feier gewiſſer Feſte als Göttergeburtstage, in der öffentlichen und privaten Totenfeier, ſowie in der häuslichen Geburtstagsfeier, teils aber dieſen fremden Elementen Selbſtändigkeit verlieh, indem er die Feſte, z. B. des Herakles und Dionyſos, nicht nach dem Bunde der Geſchlechter, ſondern freier Vereine (*θίασοι*) feiern ließ“ (Peterſen, Über die Geburtstagsfeier bei den Griechen, in den Jahrbb. für klaſſiſche Philologie, 2. Suppl.-Bd. 342 f.). Der Feſtkalender der Athener war ſeitdem ein ſehr reicher, das ganze Leben des Volkes mit glänzenden und ſinnigen Veranſtaltungen erfüllender, und die Freude daran, verbunden mit tiefem Ernſte in Beobachtung des zu dem Gottesdienſt gehörigen blieb bis in ſpäte Zeiten dieſem Volke eigentümlich (Maximus Tyr. III, 10: *Πάντα μεστὰ ἑορτῆς τὰ Ἀττικά, πάντα θυμηδίας καὶ διέλαχον αὐτοῖς ὧραι τὰς ἡδονάς, ἦρος Διονύσια, μετοπώρου μυστήρια, καὶ ἄλλην ὥραν ἔχει ἄλλος θεός, Παναθήναια, Σκιροφόρια, Ἄλωα, Ἀπατούρια. Ναυμαχοῦσιν ἐν θαλάττῃ, οἱ δὲ οἴκοι ἑορτάζουσι, πολεμοῦσιν ἐν γῇ, οἱ δὲ ἐν Διονύσου γελῶσιν*). Wie ſehr die ſo erzeugte Geſinnung auch das häusliche Leben beſtimmen und bei der Erziehung mitwirken mußte, ergiebt ſich von ſelbſt.

Aber die Religion der Athener übte auf die Geſinnung überhaupt einen viel größeren Einfluß aus, als man oft anzunehmen geneigt iſt. Sie fühlten ſich überall durch ihre Götter als auch durch ſittliche Mächte beſtimmt, und wie ſie geneigt waren, die von den Göttern den Sterblichen geſetzten Schranken anzuerkennen und jede Überſchreitung derſelben als Frevel gegen die Götter zu betrachten, ſo lagen für ſie in dem, was ſonſt als göttliche Ordnung und göttliches Geſetz verehrt wurde, ſtarke Antriebe zu

ſittlichem Handeln. Die an ihnen nicht mit Unrecht gerühmte Humanität kam doch vor allem aus religiöſen Anſchauungen; darum hatten ſie Altäre des Ἔλεος und der Αἰδώς, darum hatte ihnen Solon in ſeinem Geſetze περὶ ὕβρεως, das aus tiefem religiöſen Gefühle gefloſſen war, auch den Sklaven gegenüber Schonung und Menſchlichkeit zur Pflicht gemacht. Dabei fühlten ſie ſich in ihrer ſchöneren Zeit ſo ſehr unter göttlicher Obhut, daß ſie, auch wenn eine Unternehmung ohne Einſicht und Beſonnenheit begonnen worden, doch einen glücklichen Ausgang für ſicher hielten, wie ja ſchon nach der Sage der Wettſtreit zwiſchen Poſeidon und Athene um die Schutzherrlichkeit über Attika damit geendet hatte, daß jener den Athenern den Fluch des böſen Rats, dieſe den Segen des Gelingens mitgegeben (Lehrs 183).

Und die geiſtige Bildung Athens ſtellte in der That eine ſo energiſche, ſo reiche und vielſeitige, ſo feine und gediegene Entwickelung dar, daß das Volk, in allen ſeinen Kreiſen dadurch gehoben, mit gutem Rechte ſtolz darauf ſein konnte. Wir werden auch hier die Anfänge auf Solon zurückzuführen haben. Es lag dann in den Bedürfniſſen und Zwecken der Tyrannis, durch Pflege der höheren Güter des Lebens dem Volke für manches, was ihm genommen war, eine Entſchädigung darzubieten. Wir erinnern hier nur daran, daß, wie Solon für korrekten Vortrag der homeriſchen Geſänge Sorge trug, ſo auch Peiſiſtratos darauf bedacht war, die homeriſchen Geſänge zu einem Bildungsmittel für das Volk zu machen, wobei Heſiod und andere Dichter der Vergangenheit nicht vergeſſen wurden, während die Söhne des Tyrannen mehr die Sänger ihrer Zeit, Laſos, Simonides, Anakreon, auszeichneten. Bekannt iſt auch, wie der Götterdienſt bereits durch Solon in einer Weiſe eingerichtet wurde, daß neben dem äußern Glanze auch das Muſiſche dabei zu voller Geltung kam, und daß nicht minder die Tyrannen in derſelben Richtung dem Volke das Beſte vorzuführen ſuchten.

In der Blütezeit der atheniſchen Demokratie, als das geſamte Staatsleben jede Kraft in Spannung ſetzte und die Erinnerung an unvergleichliche Thaten alle Herzen hob, mußte ja wol die geiſtige Bildung Athens jenen Aufſchwung gewinnen, den empfängliche Gemüter allezeit mit innigſter Teilnahme betrachten werden. Schon Perikles durfte in ſeiner berühmten Leichenrede (Thucyd. II, 41) Athen παίδευσιν τῆς Ἑλλάδος nennen; die Redner haben dieſen Gedanken mit edlem Stolze auf verſchiedene Weiſe widerholt (ſ. z. B. Isocrat. Panegyr. 13 und Antid. 295 f.); in Erweiterung desſelben nennt Diodor (XIII, 27) die Stadt κοινὸν παιδευτήριον πᾶσιν ἀνθρώποις. Wir werden aber dabei nicht überſehen dürfen, daß ſchon in den Zeiten des peloponneſiſchen Krieges ein gewiſſer Gegenſatz zwiſchen den gebildeten Reichen und der verarmenden Menge ſich herausbildete. Jene, in oligarchiſcher Geſinnung dem Volke ſich entfremdend, waren eifriger darauf bedacht, ihren Söhnen eine umfaſſendere und manigfaltigere Unterweiſung geben zu laſſen, namentlich auch in Rhetorik und Philoſophie, während die Kinder der Ärmeren nicht ſelten auf das Notdürftigſte beſchränkt blieben und mancher ſchlichte Bürger wol mit dem Wurſthändler bei Ariſtophanes (Ritter 188 f.) zu geſtehen hatte: οὐδὲ μουσικὴν ἐπίσταμαι πλὴν γραμμάτων καὶ ταῦτα μέντοι κακὰ κακῶς. Freilich aber, wer zu Größerem aufſtrebte, der hatte es auch wider in Athen leichter als irgendwo ſonſt, edlere Bildung ſich anzueignen. Was die Baukunſt, die Malerei, die Plaſtik Herrliches geſchaffen hatten, das konnte für jedes Herz die Erinnerung an die Großthaten der Väter, an die ruhmvollſten Zeiten der Stadt lebendig machen; was die Dichter geſungen, war Gemeingut des Volks, und das Theater vergegenwärtigte an glänzenden Feſttagen die großen Geſtalten des Mythus Tauſenden, die doch auch hohe Gedanken und feine Anſpielungen mit ſicherem Takte auffaßten. Mit dem Vorwurfe der ἀπαιδευσία glaubte Aeſchines, der gern mit ſeiner Bildung prunkte, den großen Gegner beſonders ſchwer zu kränken (Schäfer, Demoſthenes I, 211).

Es iſt hier kaum der Ort, auf den geiſtigen Zuſtand Athens in den Tagen ſeiner Knechtſchaft näher einzugehen; nur das mag hervorgehoben werden, daß die Athener auch damals in Sprache und Bildung manches von dem, was die Väter ausgezeichnet hatte,

treu bewahrten. Wie dies auch bei der Leitung der Jugend geſchah, zeigt Dittenberger, de ephebis Atticis. Gott. 1863. 8.

Schwer iſt es, von den Bildungsidealen zu reden, welche im großen Entwickelungsgange des geiſtigen Lebens der Athener nach und nach aufgeſtellt worden ſind. Aber wir dürfen an dieſer Stelle doch auch auf die beſondern Darſtellungen verweiſen, welche einzelnen Urhebern ſolcher Ideale in dieſem Werke gewidmet ſind. Über Solon freilich wird gleich hier das dem Zwecke Entſprechende einzufügen ſein.

Was dürfen wir nun als Solons Bildungsideal bezeichnen? In ſeinem langen und bewegten Leben hatte er die reichſte Gelegenheit gehabt, über Bedürfniſſe und Kräfte des Menſchen nachzudenken, und ſein klarer Verſtand wie ſein edles Herz hatte wol auch das Einzelleben vielfach mit Teilnahme betrachtet; als Staatsordner und Geſetzgeber mußte er ja doch alles, was er geltend machte, mit dem, was Menſchen in enger Gemeinſchaft (und ſteter Wechſelwirkung) erſtreben und vermögen, in Übereinſtimmung bringen. Wie er nun das Weſen und Leben der Menſchen im allgemeinen aufgefaßt hat, das zeigt uns ſchon die ihm zugeſchriebene Charakteriſtik der Lebensſtufen (zehnmal ſieben Jahre), wie vieles andre, was er ſonſt in ſeinen Gedichten über die Freuden und Leiden des Lebens, über das Glück in der Gemeinſchaft mit Weib und Kind, über die Gefahren maßloſen Begehrens, über die Gaben der Muſen und die Strafgerichte des Zeus ausgeſprochen hat. Sein Bildungsideal aber läßt ſich vielleicht in die Worte faſſen: freie Entwickelung der körperlichen und geiſtigen Kraft für den Dienſt der Volksgemeinde und zu friſchem Genuß der Güter, welche für Sinn und Geiſt die Götter ſchenken. Seine die Erziehung berührenden Geſetze ſind z. T. gewiß nur Fixierungen der durch höheres Alter geheiligten *Νόμιμα* geweſen, wie auch wider manches, was ihm zugeſchrieben wird, erſt der nachfolgenden Zeit angehören mag. Aber über den Geiſt, der ihn bei den für die Erziehung erlaſſenen Geſetzen leitete, können wir nicht zweifelhaft ſein. Dem Familienleben, namentlich für Pflege und Leitung des kindlichen Lebens, vieles überlaſſend und ſonſt mehr darauf bedacht, das Falſche und Tadelnswerte zu verhüten, als das Rechte und Löbliche direkt anzuordnen, ſtellte er doch Normen auf, welche die Bildung des einzelnen in das Geſamtleben einfügten und jede individuelle Entwickelung anhielten, in *σωφροσύνη* und *εὐκοσμία* die auch dem Ganzen erſprießliche Bewährung zu ſuchen. In der Darſtellung des Speziellen werden wir vielfach auf ihn zurückkommen müſſen.

Wie ſo ganz anders das Bildungsideal der Sophiſten! Daß mit dieſen, wie in das ganze geiſtige Leben der Griechen, ſo beſonders auch in das Erziehungsweſen der Athener eine überaus bedeutſame Wendung gekommen, iſt von jeher anerkannt worden, obwol man vielleicht ſagen darf, daß ſie in der Geſchichte der Pädagogik noch keine wahrhaft genügende Würdigung erfahren haben. Hervortretend in einem Geſchlechte, das unter den Erſchütterungen einer gewaltigen Zeit die Subjektivität von den objektiven Mächten des Lebens ſich löſen ſah, mußten ſie ja wol durch die Art, wie ſie alles gegebene zu einem Gegenſtande der freien Erörterung machten, zumal die Jugend erregen, deren Argloſigkeit das, was in der Lehre der Sophiſten bedenklich war, nicht erkannte, während ihre Lebendigkeit durch den Reiz des neuen gefeſſelt wurde. Es war eine wunderſame Thätigkeit, welche dieſe „Weisheitslehrer" ſich zur Aufgabe machten. Von Stadt zu Stadt ziehend, über alles, was Natur und Leben darbot, mit Zuverſicht und Gewandtheit als über gründlich Erkanntes redend, den geweckten, vorwärtsſtrebenden Geiſtern überall neue Geſichtspunkte und überraſchende Ergebniſſe darbietend, wurden ſie Lehrmeiſter, denen Junge und Alte, Vornehme und Geringe ihre Aufmerkſamkeit zuwandten. Welchen Einfluß ſie auch auf die Menge ausübten, ergiebt ſich ſchon aus Plat. rep. VI, p. 493. Das philoſophiſche Denken aber hoben ſie aus der Vereinzelung, worin es ſich bis dahin bewegt hatte, heraus und machten es weiteren Kreiſen zu einem Bedürfnis, zu einem Mittel höherer Bildung, wie ſie überhaupt das Gebiet geiſtiger Beſtrebungen energiſch, wenn auch nicht ſelten voreilig, erweiterten. In jedem Falle gingen

von ihnen nach allen Seiten mächtige Antriebe aus, die, wenngleich die unmittelbaren Wirkungen z. T. nur vorübergehende waren, im großen und ganzen durch lange Zeit fortgegangen ſind. Die Jugendbildung haben ſie zuerſt zu einem Gegenſtande umfaſſenden Nachdenkens gemacht und dabei auch ſehr ernſten Willen bethätigt. Ihr Bildungsideal aber dürfen wir vielleicht ſo bezeichnen: jeder hat mehr oder weniger die Fähigkeit, dasjenige denkend zu erfaſſen und in Rede zu behandeln, was durch Leben und Lehre ihm nahe gebracht wird, wie er dadurch auch die Kraft und das Recht gewinnt, nach freiem Urteil ſein Wollen und Handeln zu beſtimmen und für ſeine Glückſeligkeit Sorge zu tragen. Als Aufgabe erſchien den Sophiſten alſo teils eine umfaſſendere intellektuelle Unterweiſung, teils eine Anleitung zu ſittlichem Wollen und Handeln. Da ſie aber im Denken von der Vorausſetzung geleitet wurden, daß unbedingte Wahrheit nicht zu gewinnen ſei, mußte ihre Thätigkeit nach dieſer Seite raſch zu dialektiſchem Spiel und zu jener ſcheinbar geiſtreichen, im Grunde aber trügeriſchen Streitluſt führen, welcher es mehr um den augenblicklichen Erfolg, als um ein bleibendes Ergebnis zu thun war, und wenn nun ſolches Verfahren die Sophiſten ſelbſt, denen die ſchließlich doch unfruchtbaren Gedankenſpiele keine rechte Befriedigung gewähren konnten, zu den ethiſchen Aufgaben, als dem Höheren, hinführte, ſo lag doch auch hier die Gefahr nahe, daß man Recht und Unrecht, Gutes und Böſes im Gegenſatze zu dem, was Sitte und Herkommen, Geſetz und Staatsordnung verlangten, im Gegenſatze auch zu dem, was die Volksreligion vor Augen ſtellte, behandelte und vom Ermeſſen des einzelnen abhängig machte. Indem man den aufſtrebenden Geiſtern ungleich mehr darbot, als nach der bisherigen Bildungsweiſe geſchehen war, machte man doch die Grundlagen unſicher, auf denen das Leben ſo lange in Einfalt und Kraft ſich bethätigt hatte. Nichtsdeſtoweniger iſt anzuerkennen, daß die Sophiſtik ein bedeutſames Glied in der Entwickelung des griechiſchen Geiſtes, eine geſchichtlich notwendige Vorbereitung zu höheren und reicheren Schöpfungen dieſes Geiſtes geweſen iſt.

Die einzelnen Sophiſten ſind übrigens ſo verſchieden von einander, daß die Bezeichnung des allen Gemeinſamen ſchwierig iſt. Da aber die meiſten gerade in Athen ein lohnendes Feld pädagogiſchen Wirkens und zum Teil für längere Zeit gefunden haben, ſo iſt über ſie etwas eingehender zu ſprechen. Der bedeutendſte für die Pädagogik iſt ohne Zweifel Protagoras von Abdera. Um 480 n. Chr. geboren und vielleicht ein Schüler Demokrits, begann er um die Mitte des Jahrhunderts ein eigentümliches Wanderleben, das ihn widerholt auch nach Athen führte und in ihm der helleniſchen Welt einen Lehrer zeigte, wie es noch nie einen geſehen hatte. Er bot allen, die höhere Bildung und Ausrüſtung für das Leben wünſchten, gegen Bezahlung ſeinen Unterricht an und fand überall bei der vornehmern Jugend, die ihn umdrängte, den lebhafteſten Beifall; in Athen wandten ſelbſt Perikles und Euripides ihm ihre Aufmerkſamkeit zu. Ein entſchiedener Skeptiker in ſeiner Erkenntnistheorie, wonach der Menſch das Maß aller Dinge iſt und dem ſubjektiven Denken die Entſcheidung in jeder Frage zuſteht, entwickelte er zuerſt jene kecke Streitkunſt, welche jeder Behauptung irgend eine andere als gleichberechtigt entgegenſtellen, für jeden Satz deſſen Gegenteil als wahr beweiſen lehrte, und ſeinem Beiſpiele ſind andere Sophiſten ſo eifrig gefolgt, daß dieſe Eriſtik bald die ganze Sophiſtik als die Kunſt alles zweifelhaft zu machen und jeder Behauptung zu widerſprechen anſehen ließ. Maßvoller als Sittenlehrer bezeichnete er den Sinn für das Recht und die Scheu vor Unrecht als angeborne Eigenſchaften, weshalb in der Staatsgemeinſchaft jeder ſich geltend machen dürfe, wie auch alle durch Unterricht und Ermahnung an der ſittlichen Bildung der Jugend teil haben; er ſelbſt aber verſprach, ſeine Schüler von Tage zu Tage beſſer zu machen, zu guten Hausvätern und tüchtigen Bürgern auszubilden. Zuletzt jedoch als Atheiſt verklagt, mußte er Athen verlaſſen und auf der Fahrt nach Sicilien fand er ſeinen Tod in den Fluten des Meeres. Gorgias von Leontini kam 427 zum erſtenmal als Geſandter nach Athen, wo ſeine blühende Beredſamkeit alles bezauberte; ſpäter für längere Zeit nach Griechenland zurückgekehrt, durchzog er die Städte, deren Jugend ſeinen Unter-

richt teuer bezahlte, und erſt in hohem Alter iſt er geſtorben. In Athen war ſein Einfluß auf die Entwickelung der Beredſamkeit ein ſehr nachhaltiger (ſ. beſonders Blaß, Die attiſche Beredſamkeit von Gorgias bis zu Lyſias, Leipzig 1868); aber als Lehrer der Jugend beſchränkte er ſich faſt durchaus auf Mitteilung dialektiſcher und rhetoriſcher Kunſtmittel. Anweiſung zur Tugend geben zu wollen, was andere Sophiſten verſprachen, erſchien ihm lächerlich, und höchſtens Gewöhnung an feinern Anſtand machte er ſich zur Aufgabe. Seine Pädagogik war alſo eitel Formalismus. Prodikos von Keos dagegen ſtrebte vorzugsweiſe als Lehrer der Tugend zu wirken und wirkte als ſolcher wol am längſten in Athen, wo ſogar Sokrates ſeinen Unterricht der Benutzung und Empfehlung wert hielt, wie er überhaupt mit ihm in engere Verbindung als mit Protagoras und Gorgias getreten iſt. In der Geſchichte der Pädagogik würde er ſchon durch ſeine berühmte Fabel von dem jungen Herkules am Scheidewege, die er in vielen Städten vorgetragen haben ſoll, eine Stelle verdient haben; aber auch ſeine mehr theoretiſchen Unterweiſungen, die ſich beſonders auf genaue Beſtimmung und Unterſcheidung der Begriffe und hierbei wider zumeiſt der ſittlichen Begriffe bezogen, ſind für die Entwickelung der reichſten und edelſten Sprache und damit auch für die weitere helleniſche Jugendbildung von größter Bedeutung geweſen.*) Würdig waren auch ſeine religiöſen Anſchauungen, und ſinnreich darf man ſeine in einer beſondern Rede ausgeſprochene Bemerkung nennen, daß vom Landbau das Wolwollen der Götter auf die Menſchen ausgehe und aller Gottesdienſt, alle Götterfeſte an ihn ſich knüpfen; Dankbarkeit nannte er die Mutter aller Religion. Vielleicht hieng es mit der Kränklichkeit, die ihn ſelbſt drückte, zuſammen, daß er vom Menſchenleben eine ziemlich trübe Vorſtellung ſich gebildet hatte, die aber gerade für uns von beſonderer Bedeutung iſt, weil ſie in der Art, wie er ſie ausgeſprochen hat (Plat. Axioch. p. 366 D), den ganzen Bildungsgang der atheniſchen Jugend uns vorführt. Ausgehend von dem Gedanken, daß die unſterbliche Seele, eingeſchloſſen in einen ſterblichen Leib wie in ein Gefängnis, ſchmerzlich fort und fort nach dem Äther verlange und ihre Entlaſſung aus dem Leben als einen Übergang vom Böſen zum Guten anzuſehen habe, ſieht er auch ſchon das Jugendalter in trübem Lichte: weinend tritt das Kind ins Leben ein, von allerlei Beſchwerden wird es gedrückt, bevor es ſprechen kann, und Jammern und Weinen iſt der einzige Ausdruck ſeiner Schmerzempfindung; hat es das ſiebente Jahr erreicht, ſo kommt es unter die Leitung der Gymnaſten und Pädotriben, ſpäter werden ſeine Gebieter die Lehrer in Geometrie und Kriegskunſt, für die Jünglinge eröffnet ſich das Lyceum, die Akademie, die Gymnaſiarchie, Züchtigungen und Leiden ohne Maß; in jedem Momente ſind ſie von Sophroniſten beaufſichtigt, vom Areopag überwacht ꝛc. Von Hippias dem Eleer mag nur in Kürze erwähnt werden, daß er, der in argem Dünkel Fähigkeit zu den verſchiedenſten Dingen ſich zutraute, ſeinen Unterricht doch beſonders auf Mitteilung mnemoniſcher Kunſtmittel und auf Darſtellungen aus Phyſik und Aſtronomie beſchränkte, zugleich aber auch die Elemente der Sprache, Buchſtaben und Silben in eine ſinnreiche Verbindung mit Muſik und Poeſie ſetzte. Euenos von Paros, von Sokrates geſchätzt und als Lehrer der Tugend von ernſter Geſinnung, hat zuerſt durch die Art, wie er die Regeln der Rhetorik in Verſe brachte, eine Methode in den Unterricht eingeführt, die in mancherlei Formen bis in die Gegenwart ſich behauptet hat. Andere Sophiſten dieſer frühern Zeit dürfen wir übergehen.

Daß die Sophiſten neben der irreleitenden Keckheit ihres Lehrens, womit ſie gerade der Jugend gefährlich wurden, auch durch das dabei unverhüllt auftretende Trachten nach Gelderwerb bei den Beſonnenern ſich mehr und mehr in übeln Ruf brachten und Wider-

*) Die pädagogiſch immerhin bedeutſame Allegorie von dem Jüngling am Scheidewege, bereits von Sokrates (Xenoph. Mem. II, 1, 21 ff.) benutzt, wird in der ſpäteren Litteratur viel beachtet: Cicero off. 1, 32, Quintilian. IX, 2, Maximus Tyr. XX, 1, Philostrat. vit. Apollon. VI, 10, Vitae Sophist. I prooem. und § 12, Themistius or. XXII, p. 280; auch chriſtliche Schriftſteller der erſten Jahrhunderte beziehen ſich auf ſie: Justin. M. Apol. II, 12 und Clemens Alex. Strom. V, p. 664.

ſpruch hervorriefen, braucht hier nur angedeutet zu werden. Der Widerſtand, welchen Sokrates, Platon, Ariſtoteles gegen ſie erhoben, trug weſentlich dazu bei, ihren Einfluß zu beſchränken, und als Iſokrates gegen ſie ſchrieb, hatte ihre Kunſt bereits viel von der früheren Geltung verloren. Immer wird man anzuerkennen haben, daß ſie den geſteigerten geiſtigen Bedürfniſſen ihrer Zeit entſprechend den Kreis der Unterrichtsgegenſtände erweitert, zu vielſeitigem Nachdenken und freier Geiſtesübung angeregt, dem höheren Unterrichte ſelbſt allgemeinere Teilnahme verſchafft und eine tiefer gehende Unterſuchung über Ziele und Mittel der Bildung notwendig gemacht haben. Die reiche Litteratur über die Sophiſten ſ. bei Zeller, Die Philoſophie der Griechen I, wo auch eine ſehr beſonnene Würdigung ihrer Thätigkeit; über ihre ethiſchen und politiſchen Grundſätze vgl. Denis, Histoire des théories et des idées morales dans l'antiquité, I, 32 ff., über ihre pädagogiſche Wirkſamkeit Cramer, Geſchichte der Erziehung und des Unterrichts im Altertum, I, 262 ff., II, 156 ff.

Im Entwickelungsgange der atheniſchen Erziehung nimmt nach Solon der große Widerſacher der Sophiſten Sokrates die erſte Stelle ein; vgl. dieſen Art. Sein Bildungsideal dürfen wir darin erkennen, daß er, Philoſoph und Bürger zugleich, gegenüber den Sophiſten und Demagogen ſeiner Zeit Volk und Staat der Athener vor weiterem Verderben bewahren und jenes zu der früheren Einfachheit und Lauterkeit der Sitten zurückführen, dieſem die Geltung ſeiner bewährten Einrichtungen, den Glanz ſeines Namens und die durch außerordentliche Thaten errungene Macht erhalten wollte, was am ſicherſten doch durch Bildung der edelſten Jünglinge, die ſpäterhin Leiter des Volks und Vertreter des Staats werden konnten, erreichbar ſchien. Daß dann ſein Philoſophieren doch einen entſchiedenen Bruch mit dem Alten herbeiführte, davon lag der Grund, wie wir glauben, nicht ſowol in ſeinem perſönlichen Wollen und Wirken, als vielmehr in dem allgemeinen Zuge der Geiſter, der die von dem Weiſen ausgehenden Anregungen in ſich aufnahm, um ſie für ihre Zwecke wirkſam werden zu laſſen.

Die nächſten Schüler des Sokrates ließen das in ihm Verbundene ziemlich ſcharf auseinandertreten. Während die Megariker ihrer Unterweiſung die Richtung auf das Dialektiſche gaben, konnte der durchaus praktiſche Xenophon im Gegenſatze zu den Sophiſten ſagen, daß es beſſer wäre, wenn die Jünglinge auf der Jagd ſich tummelten, als von den Sophiſten in leeren Worten ſich unterrichten ließen (Cyneget. c. 13). Welche Beziehung das in der Cyropädie aufgeſtellte Bildungsideal auf das Leben Athens zuläßt, darüber iſt hier nicht zu ſprechen.

Über Platon und Ariſtoteles handeln beſondere Artikel dieſes Werkes.

Es verſteht ſich von ſelbſt, daß die geiſtige Entwickelung Athens im großen und ganzen vielfach unabhängig von den hier berührten Bildungsidealen ihren Weg nahm und in einer unendlich bewegten, an großen Geſtaltungen überreichen Zeit, bei einem Volke, das Tag für Tag jeden Bürger für die Aufgaben der Geſamtheit aufrief und aus der Fülle der geiſtigen Anregungen das ihm als bedeutſam Erſcheinende frei wählen ließ, der allgemeine Bildungsſtand ein hoher war. Wir wiſſen, daß viele atheniſche Krieger, welche eine furchtbare Kataſtrophe in die Gewalt der Syrakuſaner gebracht hatte, unter den Siegern, die auch ihre Bekanntſchaft mit Euripides zu bewundern hatten, durch Unterricht ihr Leben friſteten (Diodor. XIII, 33, Plutarch. Nic. p. 542). Aber jene Bildungsideale, wie ſie in gewiſſer Beziehung aus dem allgemeinen Bildungsſtande hervortraten, hatten doch auch wider einen tiefgehenden Einfluß auf das geiſtige Leben. Sie konnten es nicht beherrſchen; aber ſie regten es in eigentümlicher Weiſe auf, und wenn ſie es zum Teil wolthätig befruchteten, ſo trugen ſie auch wider viel dazu bei, daß die alten Grundlagen mehr und mehr verlaſſen und damit eine große Gefahr für den Staat ſelbſt heraufbeſchworen wurde. Hieraus erklären ſich die von Ariſtophanes gegen die Neuerer mit ſo ſcharfen Waffen gerichteten Angriffe, die, indem ſie den Sokrates trafen, in Wahrheit alles, was dem ſtreng konſervativen Komiker an den philoſophiſchen Beſtrebungen der Zeit verdächtig und verhaßt war, zuſammenfaßten. Vgl. Kock in der Einleitung zu

den Wolken und Peterſen, Ariſtophanes und die Philoſophen ſeiner Zeit, in der Allgem. Monatsſchrift für Wiſſenſchaft und Litteratur 1852, S. 1107 ff. Daß Ariſtophanes (in den Fröſchen) auch den Euripides als einen Neuerer ſchonungslos bekämpfte, begreift man, wenn man ſich daran erinnert, daß die Anſichten desſelben von Ehe, Pietät und Zucht nicht ſelten leichtfertig ſind, daß er die vom Staate mit Eifer gepflegte Gymnaſtik hinter die von den Neuerern empfohlene Bildung des Geiſtes zurückſtellte und ſo das früher bewahrte Gleichgewicht zwiſchen dem Sinnlichen und Geiſtigen aufhob. Vgl. Kock in der Einleitung zu den Fröſchen und Schenkl, Die politiſchen Anſchauungen des Euripides (Wien 1862), S. 47 f.

In ganz anderer Weiſe hat gegen Platon der große Stiliſt Iſokrates ſich aufgelehnt. Begeiſtert für die Kunſt der Rede hält er alles andere, Poeſie, Geſchichte, Philoſophie, für geringfügig; in der Beredſamkeit ſieht er, wenn ſie nur, ſtatt auf das *δικανικὸν γένος* ſich zu werfen, erhabene, menſchenfreundliche, gemeinnützige Gegenſtände behandle und zu entſprechendem Thun Anleitung gebe, die höchſte Bildung, und wie er ſchon in der Rede gegen die Sophiſten betont, daß die anſpruchsvollen Jugendbildner ſeiner Zeit, wie viel ſie auch zu lehren verſprechen, mit all ihrem Wiſſen im gemeinen Leben ſchlechter als gewöhnliche Menſchen fortkommen, ſo hat er auch noch in der Rede vom Vermögenstauſche, welche gerade gegen Platon ſich kehrt, jene Anſichten mit großem Nachdruck widerholt und das von den Philoſophen Gelehrte höchſtens als eine auf die Kunſt der Rede vorbereitende Übung des Geiſtes gelten laſſen. Was er zuletzt als Greis im Panathenaikos von den neumodiſchen Gegenſtänden der Jugendbildung geſagt hat, darin verkennt er nicht, daß dieſelben, Geometrie, Sternkunde und die ſogenannten eriſtiſchen Dialogen, der Jugend liebgeworden; aber er bleibt dabei, daß dieſe Dinge ohne praktiſchen Wert und für reifere Geiſter unausſtehlich ſeien. Was er hiernach ſelbſt als Bildungsideal aufſtellte, das war praktiſche Bildung, getragen und empfohlen durch ſchöne ſprachliche Form. Und niemand darf verkennen, daß er ſelbſt nicht eben nur ein bewundernswürdiger Meiſter der Rede, ſondern auch ein Mann von lauterer Geſinnung, von patriotiſchem Eifer, von wahrhaft humaner Bildung war, der es verdiente, daß ſein Unterricht den größten Beifall erntete, daß ſeine Kunſt für viele ein Vorbild wurde (Cic. de or. II, 23). Wie Platon des Iſokrates Polemik aufnahm, zeigt ſein Euthydemos. S. Spiegel, Iſokrates und Platon, in den Abhandlungen der philoſ.-philol. Klaſſe der bayr. Akad. der Wiſſenſch. VII, S. 731 ff.

Nachdem wir ſo die Bildungsideale beſprochen, welche in Athen auf Erziehung und Unterricht mehr oder weniger Einfluß gewonnen haben, dürfen wir zu demjenigen übergehen, was in Wirklichkeit in mancherlei Wandlungen dargeboten hat. Zunächſt aber iſt von dem Familienleben zu reden.

Das Familienleben verflocht ſich auch in Athen eng mit dem Leben des Staats, wie es auch wider mit der Religion des Landes durch hundert Fäden zuſammenhieng. Die vier joniſchen Phylen, welche Solon beſtehen ließ, waren religiöſe und geſellige Genoſſenſchaften, deren jede drei Phratrien und neunzig Geſchlechter (*γένη*) umfaßte; jedes Geſchlecht aber beſtand wider aus dreißig Häuſern oder Familien und war zuſammengehalten durch gemeinſchaftliche Gottesdienſte, durch einen gemeinſchaftlichen Begräbnisplatz, durch gegenſeitige Rechte in der Erbfolge wie durch gegenſeitige Verpflichtung zu Hilfe und Schutz, in beſonderen Fällen auch durch gemeinſchaftlichen Beſitz und wechſelſeitige Verpflichtung zu Zwiſchenheiraten, namentlich wenn es eine verwaiſte Tochter oder Erbin gab. Bei den ſo Verbundenen war Blutsverwandtſchaft vorausgeſetzt, und wie jedes Geſchlecht, ſo führte auch wider jedes Haus auf den Gott, den es verehrte, als auf den Ahnherrn ſich zurück, dem manigfacher Dienſt im eng geſchloſſenen Kreiſe ſich zuwandte. Und ſo waren auch die größeren Verbände, Phratrie und Phyle, vor allem religiöſe Genoſſenſchaften, welche einen gemeinſchaftlichen Gott oder Heros als Ahnherrn verehrten. Das Ausſterben von Familien wurde beſonders deshalb als ein Unglück angeſehn, weil die Götter und Heroen derſelben beſonderer Verehrung verluſtig giengen und ihr Zorn dann

das Land ſelbſt treffen konnte; bei der Sorge des Staats für Erhaltung der Familien kam auch dies mit in Betracht, obwol das nächſte Intereſſe dabei auf die Erhaltung der vollen Bürgerzahl ſich richtete. Die Bewahrung des Familienrechts war bekanntlich Sache des *Ἄρχων βασιλεύς*.

Die von Solon eingeführte ſtaatliche Ordnung und die nach ihm ſich entwickelnde Demokratie hat den religiöſen Charakter des Familienverbandes ſo geachtet, daß er bis in ſpäte Zeiten ſich erhielt. Und ſo blieb nun auch die Ehe bei unverkennbaren Mängeln ein durch die Religion geweihtes Inſtitut. Die Monogamie war in Attika, wie in ganz Hellas, uralt und innig verbunden mit den im Ackerbau gegebenen Anfängen einer höheren Bildung; eine immerhin beachtenswerte Sage machte den Ägyptier Kekrops und deſſen Sohn Erichthonios, der den Dienſt der Demeter in Attika eingeführt haben ſollte, zu Urhebern dieſer Sitte, bei den Ägyptiern aber war Monogamie bereits in früheſter Zeit Landesſitte. Was Solon als geheiligten Brauch vorfand, hatte er im Zuſammenhange der neuen Staatsordnung eben nur zu befeſtigen; Duncker VI, 202 ff. und Becker, Charikles III, S. 276 ff. Er ſelbſt hat von der Ehe keine beſonders ideale Anſicht gehabt, wie ſchon daraus ſich ergiebt, daß er die Eheloſen nicht ſtrafen wollte, weil das Weib eine große Laſt ſei (Stobaeus, Flor. 68, 33); aber er hat in ſpäteren Jahren doch der heitern Meeresſtille des ehelichen Lebens ſich gefreut (Plutarch., Moral., p. 751, E). Daß in einer Stadt, welche mehr als eine andere des Altertums edle Menſchlichkeit zur Geltung brachte und durch ſo viele hervorragende Helden, Staatsmänner, Dichter, Künſtler, Philoſophen verherrlicht wurde, die Ehe in mancher Beziehung einen geläuterten Charakter gewinnen mußte, darf man annehmen; aber die Weihe ſittlicher Gemeinſchaft und die Kraft inniger Liebe fehlte ihr doch in vielen Fällen ganz, und wenn auch die Anſicht, daß bei den Hellenen im allgemeinen die Ehe der nachhomeriſchen Zeiten ſehr wenig von dem Adel heroiſcher Zeit bewahrt habe, für Athen einige Beſchränkung erfahren darf, ſo läßt ſich doch ein Herabgehen auf einen niedrigern Standpunkt auch hier nicht leugnen. Vgl. Krahe, Über den Einfluß des Chriſtentums auf die Familie (Düſſeldorf 1850), S. 8. ff. und von Laſaulx, Zur Geſchichte und Philoſophie der Ehe bei den Griechen, in den Abhandlungen der philoſ.-philol. Klaſſe der bayr. Akad. der Wiſſenſch. VII, S. 58 f. Selbſt Äſchylos, der in manchen Stellen von der ehelichen Gemeinſchaft ſo Treffliches geſagt hat, erkennt in dem Weibe ein ſachliches Beſitztum (*κτῆμα*) des Hausherrn und läßt den rauhen Eteokles den thebaniſchen Jungfrauen Schonungsloſes ſagen. S. Buchholz, Die ſittliche Weltanſchauung des Pindaros und Äſchylos, S. 147 ff. Sehr oft doch nur Gegenſtand des ſinnlichen Begehrens für den Gatten, in geiſtiger Beziehung hinter dieſem oft weit zurückſtehend, auf das ſtille Walten im Hauſe beſchränkt, hatte die Frau ſelbſt in ihrer Sprechweiſe etwas Unvollkommenes, Altväterliches (*τὴν ἀρχαίαν φωνὴν σώζουσι*. Plat. Cratyl. p. 418, C.).*)

Es gehörte zur Misachtung der Frau, daß dem Manne Kinderreichtum nicht eben erfreulich war, weil dieſer den Familienbeſitz gefährdete, und daß eben deshalb fruchtbare Ehen ſelten waren. Hiermit hängt ferner zuſammen, daß Fruchtabtreibung, die ja ſelbſt Platon und Ariſtoteles gebilligt haben, ſowie Ausſetzung namentlich von Mädchen oft vorkamen; in letzterer Beziehung galt wol auch in Athen das bei Stobäus (Serm. LXXVII, 7) Geſagte: *υἱὸν τρέφει τις κἂν πένης τις ὢν τύχῃ, θυγατέρα δ' ἐκτιθῆσι, κἂν ᾖ πλούσιος.* Freilich ergab ſich ſo auch wider die Möglichkeit, in Fällen, wo Nachkommenſchaft erwünſcht war, Kinder zu kaufen und unterzuſchieben (Demosth. in Mid. p. 563, Aristophan. Thesm. 501 f.). Denn eine kinderloſe Ehe erſchien

*) Immerhin ſind zu beachten die Bemerkungen von Fr. Jacobs über die griechiſche Hausfrau in den Vermiſchten Schriften III. S. 201 ff. und die Beiträge zur Geſchichte des weiblichen Geſchlechts ebendaſ. IV. S. 157 ff. Die Art des ehelichen Lebens in Athen zeichnet vielleicht am treueſten Xenoph. Oecon. c. 7.

doch auch wider als ein großes Misgeſchick, weniger weil ſo das Herz der wolthuendſten Erquickung entbehrte, als deshalb weil der Fortbeſtand der Familie bedroht war. In dieſem Sinne werden bei den Tragikern namentlich die Söhne als Säulen des Hauſes, als Erhalter des väterlichen Herdes, als Namensretter des verſtorbenen Vaters bezeichnet.

Die väterliche Gewalt war allerdings beſchränkt; aber da ſie nicht bloß auf dem, was das Geſetz zugeſtand, ſondern vielmehr noch auf dem, was durch die Sitte geheiligt war, beruhte, konnte ſie doch in ſehr entſchiedener Weiſe ſich geltend machen. Die leiblichen Kinder zu verkaufen war ſeit Solon nicht mehr geſtattet, und das Recht über Leben und Tod der Kinder beſchränkte ſich, wenn man von der Befugnis abſieht, die in Unzucht betroffene Tochter zu töten, auf Ausſetzung von Neugebornen; die Losſagung (*ἀποκήρυξις*), welche Enterbung zur Folge hatte, war jedenfalls ſehr ſelten. Immer ſtand der Vater als eine Ehrfurcht gebietende Erſcheinung unter ſeinen Kindern, und Gehorſam gegen den Vater prägten Sitte und Geſetz den Kindern mit gleichem Nachdruck ein (Soph. Trach. 1180: *νόμον κάλλιστον πειθαρχεῖν πατρί*). Die Sorge der Geſetzgebung für Sicherſtellung der natürlichen Rechte der Eltern ſpricht ſich in manchen bedeutſamen Einzelheiten aus. Der Athener hatte noch als deſignierter Archon oder Ratsherr auch darüber Rede zu ſtehen, ob er ſeine Eltern geehrt und würdig beſtattet habe (Xenoph. Mem. II, 2, Pollux VIII, 85). Ein anderes Geſetz beſtimmte, daß derjenige, welcher Vater oder Mutter geſchlagen oder nicht ernährt oder nicht behauſt habe, in der Volksverſammlung nicht reden ſolle (Äschin. in Timarch. 28, Pollux VIII, 45). Nach andern verlor derjenige, welcher ſeinen Vater geſchlagen hatte, die rechte Hand oder wurde vom Volke geſteinigt (Voß zu Ariſtophanes Vögeln 758). Gegen Vatermord ſoll Solon kein Geſetz erlaſſen haben, weil er dieſes Verbrechen für unmöglich gehalten (Diog. Laert. I, 59). Im allgemeinen blieb die atheniſche Kinderzucht bis in ſpätere Zeit hart und rauh. Uneheliche Kinder ſchienen gegen ihre Erzeuger keine beſonderen Pflichten zu haben, wie ja auch ihr Recht ein ſehr zweifelhaftes war.

Im Zuſammenhange des Familienlebens hatten die Sklaven eine beſondere Bedeutung, was ſich aus der großen Manigfaltigkeit von Pflichten und Befugniſſen, die ſie innerhalb des Hauſes hatten, als notwendig ergab. (Vgl. im allgemeinen Becker, Charikles III, 1—43.) Daß in Athen nach Solons Geſetzen die Sklaven einer ſchonenderen Behandlung als anderwärts ſich erfreuten, kam auch dem Familienleben zugute. Wie aber der Athener ſeinen Sklaven ſogar eine gewiſſe Ungebundenheit nachſah, läßt ſich auch aus Plaut. Stich. 414 f. erkennen, wo ein Sklave ſagen kann: Atque id ne vos miremini, homines servolos potare, amare atque ad coenam condicere: licet hoc Athenis nobis. Nicht minder beachtenswert iſt, was Demoſthenes (Phil. III, 3) ſeinen Mitbürgern bezeugt: „Ihr glaubt, Freimut müſſe allen, die in der Stadt ſind, ſo gemein ſein, daß ihr auch den Fremden und den Sklaven teil daran gegeben habt und man bei euch viele Sklaven ſehen kann, die mit mehr Befugnis das, was ſie wollen, ſagen, als in manchen andern Städten Bürger.“ Deshalb konnten die Sklaven auch den Gliedern der Familie, in welcher ſie dienten, innerlicher ſich verbunden fühlen, und es gehört zu den freundlichen Zügen des atheniſchen Familienlebens, daß bei den Amphidromien, an Geburtstagen, bei Einweihung der Kinder in die Myſterien, bei Hochzeiten die Sklaven kleine Geſchenke darbrachten, wie aus einer Stelle in dem nach einem griechiſchen Original gearbeiteten Phormio des Terenz (12 ff.) hervorgeht.

Der Verfall des atheniſchen Staatslebens mußte auch den Verfall des Familienlebens zur Folge haben, wie dieſer widerum jenen beſchleunigte. Als Praxiteles in zwei viel bewunderten Statuen den Triumph einer lachenden Hetäre über eine weinende Hausfrau „als Bild nicht nur ſeines eigenen, ſondern des ganzen damaligen Sittenzuſtandes darſtellen konnte, und Demoſthenes gelegentlich mit aller Unbefangenheit ausſprach: die Hetären haben wir um der Luſt willen, die Kebsweiber der täglichen Pflege halber, die Frauen, um echte Kinder zu erzeugen und zur treuen Hut des Hauſes, da war es wie um die Weihe des Familienlebens, ſo um die Geſundheit des politiſchen Lebens geſchehen“

(v. Laſaulx 101). Über die geiſtige Bildung der Hetären, wodurch ſie vor den Ehefrauen ſo ſehr ſich ausgezeichnet haben ſollen, ſ. Jacobs, Vermiſchte Schriften IV, S. 309 ff.

Betrachten wir nun die häusliche Erziehung der Athener, die im Vergleich zu dem, was in Sparta Brauch war, eine ziemlich ſelbſtändige war. Im allgemeinen fiel ihr faſt alles zu, was der Grieche τροφή nannte, während die παιδεία zu einem großen Teile der Öffentlichkeit und dem Staatsleben angehörte. Jene beſtand aber nicht bloß in der leiblichen Pflege, ſondern umfaßte alle Thätigkeiten und Einwirkungen, welche bei jedem Menſchen zu ſeiner Entwickelung nötig ſcheinen, während die παιδεία dasjenige in ſich begriff, was den Menſchen zu freierer Stellung erhebt und vom Sklaven, vom gemeinen Manne, vom Barbaren unterſcheidet. K. Fr. Hermann zu Beckers Charikles II, 1 ff.; über den allgemeinen Begriff von παιδεία Wachsmuth, Helleniſche Altertumskunde II, S. 344 ff.

Das neugeborne Kind wurde gleich nach dem erſten Bade und ſobald der Vater es anerkannt hatte, in Windeln gewickelt; einige Tage nachher aber fand das Feſt der Amphidromia ſtatt, welches nach Suidas auf den fünften, nach andern auf den ſiebenten Tag des Säuglings fiel, nach andern mit der δεκάτη, dem Feſte der Namengebung, eins war, wogegen Peterſen (Über die Geburtstagsfeier bei den Griechen, a. a. O. S. 287 ff.) nachzuweiſen geſucht hat, daß ἀμφιδρόμια, ἑβδομαί (ἑβδομάς) und δεκάτη dasſelbe Feſt bezeichnen, welches die Reinigung der bei der Entbindung Beteiligten, die Weihe des Kindes und die Namengebung umfaßte, ſeit dem vierten Jahrhundert auch Opfer und Feſtmahl für Verwandte und Freunde einſchloß und dem Kinde Geſchenke der Eltern, der Verwandten, der Sklaven brachte. Die Weihe des Kindes beſtand darin, daß dasſelbe von einer leichtbekleideten Frau um den Altar des Hauſes getragen ward. Die jährlich widerholte Feier des Geburtstages darf als Widerholung der Amphidromia angeſehen werden. Was die Namengebung anlangt, ſo war ſie wol in der Regel Sache des Vaters; die Sitte aber, die Enkel nach den Großvätern zu benennen (ein Beiſpiel ſchon bei Homer Ilias V, 546), führt ein ſinnreicher Forſcher auf den Gedanken zurück, daß des Menſchen natürliches, irdiſches Leben dann erſt ſein befriedigendes Endziel erreicht habe, wenn er als Vater und Großvater in Söhnen und Enkeln die Fortdauer und das Wachstum ſeines Lebens dem Tode gegenüber geſichert weiß.

Gleich mit dem erſten Lebenstage kam das Kind in die Hände der Amme und Wärterin; von mütterlicher Fürſorge iſt kaum irgendwo die Rede. In den wolhabenderen Familien war der Gebrauch der Ammen faſt allgemein; es waren aber nicht immer Sklavinnen, die den Säuglingen die Bruſt reichten; man benutzte auch arme Bürgerinnen, in manchen Fällen wol ſelbſt Spartanerinnen, die für Wartung der Kinder beſonders tauglich ſchienen. Vgl. Krauſe, Geſchichte der Erziehung, des Unterrichts und der Bildung bei den Griechen, Etruskern und Römern, S. 395 ff. Wenn die Kinder entwöhnt waren, beſorgten dieſe Frauen noch immer das zur Nährung derſelben Nötige, wobei manches unzweckmäßige zugelaſſen wurde. Aber auch die erſte geiſtige Speiſe gewährten ſie, und wie ſie die Kleinen durch Schreckbilder und Märchen zu erregen wußten, dafür giebt es zahlreichere Zeugniſſe als für vieles andere, worüber wir zuverläſſigere Kunde haben möchten (Becker, Charikles II, S. 16 ff.). Sache der Ammen und Wärterinnen war es nebenbei, die Mittel gegen den Zauber des böſen Blickes zu kennen, der den Kindern gefährlich werden konnte (eine Andeutung davon ſchon im Hymn. Cer. 227). Natürlich aber hatten ſie beſonders darauf zu ſehen, daß die Kinder an mancherlei Spielzeug ſich erfreuen konnten, an der Klapper, an Thon- und Wachspuppen, an kleinen Wagen, Häuſern und Schiffen; ſpäter fanden ſich der von metallenen Ringen klirrende Reif, der Kreiſel, die Schaukel, das Steckenpferd, die große Manigfaltigkeit geſelliger Spiele (des Verſteckens, des Fangens, des Ratens, des Würfelns ꝛc.), worüber erſchöpfende Belehrung bei Grasberger, Die leibliche Erziehung bei den Griechen und Römern, I. Hervorheben wollen wir hierbei, daß auch Platon die

pädagogiſche Bedeutung der Kinderſpiele zu ſchätzen wußte, aber dieſelben Spiele immer in derſelben Weiſe treiben zu laſſen riet, damit ſchon hierdurch die Jugend an das Feſte und Stetige ſich gewöhne, während ſie durch häufigen Wechſel neuerungsſüchtig werde, was dann ſpäter ſelbſt im öffentlichen Leben fortwirke (legg. VII, 793 f., 797 f.). Übrigens ſtand die Amme zur Familie wie bei den Griechen überhaupt, ſo beſonders auch in Athen in einem gemütlicheren Verhältniſſe, als es ihre untergeordnete Stellung mit ſich zu bringen ſchien, und wie ſie ſelbſt dem Pfleglinge in herzlicher Liebe zugewandt war, ſo fand ſie wol auch bei dieſem eine innige Erwiderung. Wir dürfen annehmen, daß Äſchylos (Choeph. 734 ff.) in der Amme des Oreſtes uns ein Bild nach dem Leben dargeſtellt hat.

Etwa im ſiebenten Jahre giengen die Knaben aus der weiblichen Pflege in die Hände eines männlichen Hüters und Leiters, des Pädagogen, über; die Mädchen blieben der Sorge der Mutter überlaſſen. Der Pädagog war immer ein Sklave und oft einer von denen, welche zu andern Dienſten im Hauſe nicht verwendet werden konnten, wie denn ſelbſt Perikles für den jungen Alkibiades den ſeines Alters halber ſonſt untauglichen Thraker Zopyros als Hüter beſtellt hatte (Plat. Alcib. I, p. 122, vgl. Hertzberg, Alkibiades 21). Daß man am liebſten doch gebildete und rechtliche Menſchen wählte, muß man vorausſetzen; man hätte ihnen ſonſt ein ſo wichtiges Geſchäft nicht anvertrauen dürfen, ein Geſchäft, das die künftigen Bürger des Staats bis zum Alter der Ephebie, in den Jahren alſo, welche für Bildung des Geiſtes und Herzens die entſcheidenden ſind, ihrer Einſicht und Redlichkeit überließ und Verwarung derſelben vor üblen Einflüſſen der Umgebungen, wie Anleitung zu Anſtand und Sitte im Verkehr des Lebens, zu Beſcheidenheit gegen die Eltern, überhaupt zu allem, was man mit den Worten εὐκοσμία und σωφροσύνη bezeichnete, ihnen zur Pflicht machte. Wenn nun im allgemeinen anzuerkennen iſt, daß die Jugend Athens lange Zeit durch ihr beſcheidenes, faſt ſchüchternes Verhalten ſich auszeichnete, ſo wird dies zwar vor allem auf den im ganzen Familienleben waltenden Ernſt zurückzuführen, zum Teil aber doch auch dem Einfluſſe der Pädagogen zuzuſchreiben ſein. Sie hatten ja die Zöglinge unaufhörlich unter ihrer Aufſicht, und ganz mit Recht konnte Plautus, einem griechiſchen Vorbilde folgend, an einen jungen Mann die Worte richten laſſen (Bacch. V, 422, III, 2, 18): nego tibi hoc anno viginti primis fuisse copiae digitum longe a paedagogo pedem ut ecferres aedibus. Sie begleiteten die Knaben allenthalben, auch in die Schule und das Gymnaſium und durften nach Gelegenheit wol ſelbſt harte Zuchtmittel anwenden, um jugendliche Ungebühr zurückzuweiſen, oder auch mit rauhen Worten bedenklichen Verkehr verhindern (Plat. Lysis g. E.). Daß aber mit zunehmender Reife der Zöglinge die Einwirkungen der Pädagogen ſich änderten und allmählich in freundliche Beratung übergiengen, verſteht ſich von ſelbſt. Krauſe 399 ff., Becker II, 20 ff.

Immerhin war Sache der Pädagogen zumeiſt Gewöhnung der ihnen Anbefohlenen an das äußerlich Geziemende; Gemüt und Charakter der Knaben und Jünglinge zu bilden, war die Aufgabe des ganzen häuslichen Lebens, beſonders des Vaters, der dies auch in höherem Sinne zu εὐκοσμία und σωφροσύνη anzuleiten hatte. Die Hinweiſung auf der Vorfahren Tugenden und Verdienſte, auf des Vaterlandes Ruhm und Größe, auf alles, was Geſetz und Sitte vorſchrieb, konnte ja täglich und in ſehr eindrucksvoller Weiſe geſchehen, dasjenige aber, was der Vater ſelbſt war und vollbrachte, prägte ſich den jugendlichen Gemütern in unverwiſchbaren Zügen ein. Dazu nun neben demjenigen, was die glänzenden Staatskulte auch für die Jugend darboten, die wunderbare Mannigfaltigkeit der häuslichen Gottesdienſte. Das Familienleben dachte man ja nach allen ſeinen Beziehungen unter den Schutz und Segen der Götter geſtellt, die, ſofern die Fortpflanzung des Geſchlechts in Betracht kam, als γενέθλιοι oder γενέται, ſofern es ſich um die Rechte der Eltern und die Pflichten der Kinder handelte, als πατρῷοι, ſofern die gegenſeitigen Rechte der Geſchwiſter und Vettern gewart werden ſollten, als ὁμόγνιοι angerufen wurden. In anderer Weiſe fühlte der fromme Glaube das Familienleben

durch die Hochzeitsgötter (*προστρόπαιοι, γαμήλιοι, φυτάλιοι*) beſtimmt, und wenn man erwägt, wie auch in dieſe Gruppe ſehr verſchiedene Götter zuſammengefaßt ſind (Zeus, Apollon und Artemis, Aphrodite, Dionyſos und Helios, Poſeidon und Demeter, in Athen gewiß auch Pallas Athene als Pflegemutter des Erechtheus, dann Eros, Peitho und die Chariten), ſo fühlt man etwas von der Innigkeit, welche das Familienleben zuſammenhielt und in ihm die jungen Herzen bewegte. Nimmt man nun hinzu, daß die Familie auch in den Geiſtern der Vorfahren Gottheiten erkannte und dieſen nicht nur an den Gräbern, ſondern auch bei Hochzeiten, wo ſie um Kinderſegen angefleht wurden, Verehrung widmete, ſo ſchließt ſich in freundlicher Weiſe das Bild dieſer Hausgottesdienſte ab. S. beſonders Peterſen, Der Hausgottesdienſt bei den alten Griechen. Kaſſel 1851. Es wird anzuerkennen ſein, daß die Teilnahme der Jugend an den manigfaltigen Gottesverehrungen, wie vieles auch bloß äußerlich abgethan werden mochte, für das innere Leben nicht ohne Wirkung bleiben konnte, vielmehr die ſittlichen Einflüſſe, die ſonſt von dem Familienverbande ausgiengen, verſtärkte.

Man darf dies um ſo eher glauben, je entſchiedener die Knaben und Jünglinge auf das Haus beſchränkt blieben und in dieſem zunächſt ihre Welt zu erkennen hatten. Auf die öffentlichen Angelegenheiten die Aufmerkſamkeit zu richten, galt für ſie bis in die Zeit des peloponneſiſchen Krieges als durchaus unziemlich, und Iſokrates konnte ſagen (Areop. 48): *οὕτω δ' ἔφευγον ἀγορὰν, ὥστε εἰ καί ποτε διελθεῖν ἀναγκασθείεν, μετὰ πολλῆς αἰδοῦς καὶ σωφροσύνης ἐφαίνοντο τοῦτο ποιοῦντες* (vgl. Isaeus de hered. Cleonym. 2). Später freilich geſchah es, daß man die Jünglinge öfter als neugierige Zuhörer in den Gerichtshöfen, als bei den ernſten Übungen der Gymnaſien ſah, und ſchon Andokides weiß davon (adv. Alcib. 23). Es iſt aber allezeit ein Beweis vom Verfall der natürlichen Lebensordnungen geweſen, wenn die Jugend, noch ehe ſie innere Reife gewonnen, in das verwirrende Gewühl der öffentlichen Verhandlungen ſich gedrängt hat.

Indem die Athener ihre Jugend von den Angelegenheiten des Staates fernhielten, hatten ſie nicht zu beſorgen, daß ſie die entſprechende Vorbildung für die ſpätere Teilnahme an denſelben nicht gewinnen würde. Was in ſolcher Beziehung das vom Vater Ausgehende nicht gewährte, bot der Unterricht der Schulen und Gymnaſien; das öffentliche Leben ſelbſt mochte dann, ſobald es die jungen Bürger ergriff, das Übrige thun. Aber die häusliche Erziehung hatte für die Söhne auch noch die Vorbildung für einen beſondern Beruf ins Auge zu faſſen, wenn der Beſitz des Hauſes nicht groß genug war, daß er ein Leben in freier Bewegung und in alleiniger Hingabe an die allgemeinen Intereſſen zugelaſſen hätte. Daher die oben angeführte Verordnung Solons. Plutarch. Solon. 22, Diog. Laert. I. 55, Vitruv. VI. praef. nach dem Komiker Alexis.

Die Erziehung der Mädchen war allein Sache der Mütter und Wärterinnen, die, weil ſie ſelbſt in ihrer Bildung vernachläſſigt worden, den an ſie Gewieſenen wenig geben konnten. Was ſie lehrten, das beſchränkte ſich auf die *γράμματα* (das Leſen) und die weiblichen Arbeiten, wie Spinnen und Weben. Der Vater, die Gynäkonitis ſelten betretend, übte auf ſeine Töchter keinen tiefergehenden Einfluß aus. Privatlehrer für die Mädchen gab es nicht und auch an Einrichtung von Mädchenſchulen ſcheint man nicht gedacht zu haben. Selbſt die körperliche Bildung der Mädchen wurde vernachläſſigt. Xenophon wagt als Erſatz für gymnaſtiſche Übungen nur mancherlei häusliche Beſchäftigungen zu empfehlen (Oecon. X, 10 f.), und wie fern es der Anſchauung des Atheners lag, die Mädchen in körperlichen Übungen ſich tummeln zu laſſen, ergiebt ſich aus der Weiſe, wie Ariſtophanes in ſeiner Lyſiſtrata die Spartanerinnen einführt; auch Euripides (Androm. 585 ff.) ſpricht gegen die Teilnahme der Jungfrauen an gymnaſtiſchen Übungen. Daß auserwählte Mädchen im Alter von 5—10 Jahren an dem jedes fünfte Jahr widerkehrenden Feſte der Brauronien teilzunehmen hatten (Schol. ad Aristoph. Lysistr. 648 f.), das war für ihre Bildung ohne Wert. Eine höhere Geiſtes-

bildung aber konnten die Mädchen ſchon deshalb nicht gewinnen, weil ſie ſo früh, oft ſchon im 14. Lebensjahre, verheiratet wurden.

Hier dürfte der Platz ſein für einige Bemerkungen über die Waiſenpflege in Athen. Wie überhaupt die Jonier, auch hierin von den Doriern ſich unterſcheidend, die Fürſorge für die Waiſen als Angelegenheit des Staates angeſehen zu haben ſcheinen, ſo gab es auch in Athen eine unter öffentlicher Obhut ſtehende Waiſenpflege. Jedes Waiſenkind erhielt ſeinen entweder durch das Teſtament ſeines Vaters oder, wenn ein ſolches fehlte, durch den Archon beſtellten Vormund (ἐπίτροπος), der für ſeinen Pflegling, wenn er dem männlichen Geſchlechte angehörte, bis zum Alter der Epheben, im andern Falle wol bis zur Verheiratung Sorge zu tragen, ſein Vermögen zu verwalten, den nötigen Unterhalt ihm zu gewähren, ſeiner Erziehung ſich anzunehmen hatte. Wer Unmündige in irgend einer Beziehung ſchädigte, wurde der κάκωσις τῶν ὀρφανῶν angeklagt. (Die auf dieſe Rechtsverhältniſſe bezüglichen Stellen ſind geſammelt in Clinton, fasti Hellenici, p. 350, A. t.) Wie gewiſſenlos die Vormünder zuweilen mit dem ihnen anvertrauten Gute verfuhren, zeigt die Jugendgeſchichte des Demoſthenes, der ſich und ſeine Schweſter durch die ſchurkiſchen Vormünder um das ererbte Vermögen betrogen ſah. — Für die Söhne der im Kampfe für das Vaterland Gefallenen ſorgte der Staat gemäß der von Solon getroffenen Einrichtung in der Weiſe, daß dieſelben bis zum 20. Lebensjahre im Prytaneion geſpeiſt und auch ſonſt ausgezeichnet wurden. Diog. Laert. I. 55. Plat. Menex., p. 248 D. Die ſpezielle Fürſorge hatten die ὀρφανοφύλακες. Es iſt begreiflich, daß im peloponneſiſchen Kriege, der ſo viele Bürger wegraffte, für die große Menge der vaterloſen Waiſen nicht ausreichend geſorgt wurde; doch hat Ariſtophanes (Thesm. 449 f.) dies gerügt.

Wie viel aber die Ordnung des atheniſchen Staats in Sachen der Erziehung dem Hauſe überließ, an die männliche Jugend machte er doch früh genug ſeine Rechte geltend, und dies führte auch in Athen notwendig zu öffentlicher Erziehung. Wie weit man dabei aber von ſpartaniſchen Einrichtungen entfernt blieb, werden die folgenden Bemerkungen erkennen laſſen. Zum erſtenmale nahm der Staat von den Sprößlingen ſeiner Bürger Kenntnis, wenn dieſe am dritten Tage der Apaturien im Monat Pyanepſion die im vorhergehenden Jahre geborenen Söhne und Töchter der Verſammlung der Phratoren vorſtellten und in das Verzeichnis der Phratrie (φρατορικὸν γραμματεῖον), vielleicht mit Beachtung der Geburtstage, eintragen ließen. Sobald dann die Knaben das bildungsfähige Alter erreicht hatten, war es Vorausſetzung der Behörde, daß die Väter für ausreichende Bildung derſelben ſorgen würden; ſie ſelbſt aber beſchränkte ſich auf Einrichtung und Unterhaltung der für die Gymnaſtik erforderlichen Anſtalten und auf eine gewiſſe Überwachung deſſen, was für den Unterricht der künftigen Bürger geſchah. Was dem Areopag in Bezug auf Beaufſichtigung der Jugend zuſtand, hieng mit dem, was hier in Frage kommt, nicht unmittelbar zuſammen. Immerhin trug, was für Bildung der männlichen Jugend geſchah, den Charakter der öffentlichen Erziehung, da es, auch wo der Staat nicht unmittelbar eingriff, unter dem Einfluſſe des öffentlichen Geiſtes ſtand und die Knaben und Jünglinge außerhalb des Hauſes in Gemeinſchaft mit Altersgenoſſen und wie unter den Augen der Bürgerſchaft zu einer oft anſpannenden Thätigkeit aufrief.

Zuerſt nun von der Gymnaſtik (Paläſtrik), die mehr als irgend etwas anderes aus der Jugendbildung für die Staatsbehörde Gegenſtand der Aufmerkſamkeit war. Daß ſie in Athen ſchon ſehr früh bei der Erziehung als wichtig gegolten, geht daraus hervor, daß Theſeus für den Erfinder des Ringkampfes wie für den Begründer oder Wiederherſteller der iſthmiſchen Spiele und der heimiſchen Panathenäen gehalten und deshalb auch neben Hermes und Herakles als Vorſteher der Paläſtrik bei allen Hellenen gefeiert wurde. Für den joniſchen Stamm war er in der That, was Herakles für den doriſchen; man nannte ihn den zweiten Herakles und bezeichnete dieſes Verhältnis durch den ſinnigen Mythus von dem unentſchiedenen Ringkampf zwiſchen beiden. Der wuchtige Herakles

wurde dann mehr Repräſentant der harten Athletik, der feinere Theſeus Repräſentant der allen zugänglichen Gymnaſtik. In der Periode der Ariſtokratie erſchien dieſe auch bei den Athenern als eine den Herrenſtand auszeichnende Kunſt; durch Solon aber gelangte ſie zu durchgreifender Geltung, wurde ſie für alle Bürger, welche ein Leben in freier Thätigkeit ſich geſtatten konnten, ein Beſtandteil der hierzu befähigenden Ausrüſtung. Es war nun in Bezug auf den gymnaſtiſchen Unterricht Regel, daß die Knaben, von ihren Pädagogen begleitet, zu beſtimmten Zeiten die Paläſtra beſuchten, um unter Leitung des Pädotriben ſich in mancherlei Weiſe zu üben. Paläſtren hatte Athen ſchon in älterer Zeit mehrere, wahrſcheinlich eine in jedem Teile der Stadt; ſpäter, als die Bevölkerung ſich mehrte, wurden noch andere Paläſtren erbaut, entweder vom Staate ſelbſt oder von einem Privatunternehmer, bis endlich auch Pädotriben, früher arme Bürger oder Fremde, auf eigene Gefahr Paläſtren aufführten. Nächſt den vom Staate beſtellten gymnaſtiſchen Behörden, den Gymnaſtarchen, Sophroniſten, Kosmeten, über welche keine vollſtändig ſichere Kenntnis zu gewinnen iſt — die Sophroniſten und Kosmeten waren wol beſonders für die Epheben beſtellt — hatte der Pädotribe in der Paläſtra die höchſte Macht, und wie er den gymnaſtiſchen Unterricht leitete, ſo hielt er auch ſtrenge Zucht, bei welcher Schläge etwas ſehr Gewöhnliches waren. Es iſt bezeichnend für den ſittlichen Zuſtand Athens, daß bereits Solon zu Verhütung der Päderaſtie Öffnung der Paläſtren erſt nach Sonnenaufgang und Schließung derſelben noch vor Sonnenuntergang angeordnet, die Gegenwart von Erwachſenen aber, mit Ausnahme der Söhne, Schwiegerſöhne und Brüder der Pädotriben, bei Todesſtrafe verboten hatte. Man teilte aber die turnenden Knaben nach dem Alter in zwei Klaſſen, die geſondert voneinander ſich übten und nur etwa am Feſte der Hermäen (ſ. die Ausleger von Platons Lyſis S. 206 D), wo ſie mit Kränzen geſchmückt erſchienen und, nachdem der Pädotribe ein Opfer dargebracht hatte, an harmloſem Spiele ſich erfreuen durften, zuſammenkamen. Die Übungen in der Paläſtra waren: Laufen, Ringen, Speer- und Diskuswerfen, Fauſtkampf, Ballſpiel, Springen (Plaut. Bacch. III, 3, 24 f., vgl. Plat. Charm., p. 159, C), deren Behandlung wir an dieſer Stelle nicht genauer verfolgen können.*) Das Pankration (Verbindung von Ringen und Fauſtkampf) leitete ſchon zur athletiſchen Kunſt über; aber auch dieſe wurde, als man bei den großen Feſtſpielen neben den Männern Knaben und Jünglinge teilnehmen ließ, mehr und mehr in den Kreis der eigentlichen gymnaſtiſchen Übungen gezogen, nicht zum Vorteile der Jugendbildung. Vgl. Krauſe, Olympia S. 72 f., 96 f., 101 f.**) Wenn die Jünglinge das 18. Lebensjahr erreicht hatten und als Epheben zu politiſcher Mündigkeit gelangten, erhielten ſie das Recht, an den Übungen der Männer in den Gymnaſien teilzunehmen; auch fehlte es ihnen in den beiden Jahren der Ephebie durchaus nicht an Gelegenheiten zur Übung und Bethätigung körperlicher Kraft. Übrigens gab es in Athen auch Männer, welche gegen die Gymnaſtik mit ſtrengem Tadel ſich erklärten und ebenſowol die für das leibliche Leben daraus kommenden Nachteile, als die leicht damit ſich verbindende Vernachläſſigung geiſtiger Bildung rügten. Wir dürfen annehmen, daß ſolcher Tadel mehr das Virtuoſentum der Agoniſtik, als die einfacheren Übungen der Gymnaſtik traf; aber eine ſo unbedingte Bewunderung helleniſcher Turnkunſt, wie ſie z. B. bei Jäger in ſeinem Buche über die Gymnaſtik der Hellenen (Eßlingen 1850) ſich kundgiebt, dürfte bei den Hellenen ſelbſt kaum vorhanden geweſen ſein. Das Verſtändigſte in dieſer Beziehung iſt doch am Ende, was in ziemlich ſpäter Zeit Lucian in ſeinem Anacharſis den Solon ſagen läßt. In der wirren Zeit der Ochlokratie ließen die Athener mit der alten Zucht auch die Gymnaſtik verfallen. Wie ſie dann in der macedoniſchen und römiſchen Zeit die Leibesübungen wider mit Eifer

*) Das Schwimmen war neben dem Leſen das Früheſte, was in dem ſo ſtark auf das Meer hinausgewieſenen Athen auch nach Solons Anordnung der Knabe zu lernen hatte; für einen ganz ungebildeten Menſchen hatte man das Sprichwort: Er kann weder ſchwimmen noch leſen. Cramer 1, 270.

**) Vgl. Bd. IV d. Art. Leibesübungen.

pflegten, hat Dittenberger in der oben angeführten Schrift aus zahlreichen Inſkriptionen dargeſtellt. Im allgemeinen ſ. Fr. Haaſe, Art. Paläſtra in der Encyklopädie von Erſch und Gruber C. 362—414, Krauſe, Gymnaſtik und Agoniſtik der Hellenen, Halle 1841, Becker, Charikles II. 161—198.

Der dem geiſtigen Leben zugewandte Unterricht, zunächſt auf Muſik und Grammatik ſich beſchränkend, erweiterte ſich allmählich und gab in Athens beſter Zeit jene umfaſſendere Bildung, welche man ἐγκύκλιος παιδεία genannt hat. (Über den allgemeineren Begriff von μουσική, wonach ſie die geſamte Geiſtesbildung im Gegenſatze zur γυμναστική umfaßt, ſ. Wachsmuth, Helleniſche Altertumskunde II, 359 f.) Aber ſo beſtimmt man annahm, daß jeder Freigeborene alle Mittel der Bildung benutzen dürfe, und ſo entſchieden es gerade das Gedeihen der Demokratie zu fordern ſchien, daß jeder Bürger die zu bewußtvoller Thätigkeit für den Staat notwendige Bildung beſitze, ſo wenig hat Solon, ſo wenig hat irgend ein ſpäterer Staatsmann daran gedacht, die Unterrichtsanſtalten unter durchgreifende Leitung des Staates zu ſtellen.*) Dieſer überließ es vielmehr jedem einzelnen, für Unterweiſung ſeiner Söhne Sorge zu tragen, und fragte nicht ſonderlich darnach, wie die Unterrichtsanſtalten, die bloße Privatſchulen waren, beſchaffen wären, wie ſie benutzt würden, und welche Ergebniſſe ſie lieferten, und merkwürdig genug iſt es, daß, während die in die Staatsämter Berufenen ſehr genaue Rechenſchaft abzulegen hatten, die Lehrer der Schulen in Bezug auf ihre Geſchicklichkeit oder Thätigkeit von jeder eigentlichen Prüfung befreit waren. Der Unterricht war ein freies Gewerbe ſchon in Solons Zeit und blieb es ſeitdem fort und fort. Platon ſcheint allerdings eine Veränderung in dieſen Dingen als wünſchenswert erkannt zu haben und hat daher auch öffentlich anzuſtellende Lehrer verlangt (legg. VII, p. 804); aber dieſe Forderung hat keine praktiſche Wirkung gehabt. Indeß muß man ſagen, daß man den Unterricht ſelbſt nicht mit gemeinem Sinne aufgefaßt hat. Mit vollem Recht hat ſich K. F. Hermann (zu Beckers Charikles II, 31 f.) gegen die Anſicht erklärt, daß der Unterricht bei den Hellenen lediglich auf den praktiſchen Gebrauch im ſpätern Leben berechnet geweſen ſei, während er vielmehr gerade eine Erhebung über die Banauſie des alltäglichen Bedarfs erſtrebt habe; ſelbſt in der Zeit, welche endlich der Mathematik und Naturkunde einen Platz im Jugendunterrichte eingeräumt habe, ſeien dieſe ſo wenig praktiſchen Zwecken dienſtbar geweſen, daß ſie vielmehr von den Vertretern des Nützlichkeitsprincips energiſch bekämpft worden (Iſokrates Antid. 262: οἱ μὲν γὰρ πλεῖστοι τῶν ἀνθρώπων ὑπειλήφασιν ἀδολεσχίαν καὶ μικρολογίαν εἶναι τὰ τοιαῦτα τῶν μαθημάτων ꝛc. In der That blieb lange noch das von Ariſtoteles Ausgeſprochene (rep. VIII, 3) Überzeugung der Griechen: τὸ ζητεῖν πανταχοῦ τὸ χρήσιμον ἥκιστα ἁρμόττει τοῖς μεγαλοψύχοις καὶ τοῖς ἐλευθέροις.

Die Muſik, in ihrer tiefgehenden Wirkung auf das Gemütsleben von allen anerkannt und namentlich auch nach ihrer Bedeutung für Mäßigung der Leidenſchaften und für Regelung des Ethiſchen überhaupt mit Einſicht und Ernſt gewürdigt (ſ. beſonders Ambros Geſchichte der Muſik I, 322 ff.), mußte zumal in Verbindung mit dem Geſange, der edle Anſchauungen und Gedanken vor die Seele führte, als ein überaus wichtiges Bildungsmittel erſcheinen, deſſen kein Freigeborener entbehren dürfte. Es kommt dabei zugleich in Betracht, daß die muſikaliſche Bildung in engſten Zuſammenhang mit dem religiöſen Leben trat, das in der Poeſie auf manigfache Weiſe, beſonders in Hymnen und Liedern, Ausdruck fand und für dieſe wider der muſikaliſchen Begleitung bedurfte. Da nun die Erziehung auf religiöſem Grunde ruhte, ſo ergab ſich ſchon hieraus die Notwendigkeit, die Jugendbildung auch nach dieſer Seite zu richten. Dabei gieng man nicht ſowol darauf aus, daß die Jugend Muſik machen lerne, als darauf, daß ſie muſikaliſch werde, daß „jener Lebensäther edlen Maßes ſie durchdringe, der den geordneten

*) Die ἀρχαί, welche Solon zur Beaufſichtigung der Lehrer eingeſetzt haben ſoll (Plat. Axioch. p. 367), hatten wol nur ihr ſittliches Verhalten zu überwachen.

Tönen innewohnt"; Virtuoſentum hielt man der Jugend fern. Aber unziemlich erſchien es allezeit, daß irgend einer ohne muſikaliſche Bildung bliebe, und Themiſtokles geriet in ſchlimmen Verdacht, als er bei einem Gaſtmahle ſich weigerte, die Lyra zu ſpielen. Ambros I, 302 f. und 332 f. Wir wiſſen nun, daß das mit Geſang verbundene Saitenſpiel, ſchon durch die Sage von Orpheus verherrlicht, der Natur der Griechen beſonders entſprach und namentlich durch die Schule der Kithariſten von Lesbos die ſiebenſaitige Kitharis (Kithara) weit umher in Griechenland ein Lieblingsinſtrument wurde. Dies gilt natürlich auch von Attika, wo an die Stelle der einfach ländlichen Chöre von Knaben und Männern, wie ſie in früheſter Zeit bei den Erntefeſten ſtattgefunden hatten, allmählich eine kunſtvollere Übung trat, deren ethiſche Wirkung in energiſchen Worten Maximus von Tyrus (XXXVII, 4) bezeichnet: *σώζει μὲν ψυχὴν μίαν, σώζει δὲ οἶκον, σώζει πόλιν, σώζει ναῦν, σώζει στρατόπεδον.* Wie hätte man da nicht eben für Jugendbildung die Muſik nach ihrem vollen Werte ſchätzen ſollen! Die Knaben aber begannen mit der Erlernung des Saitenſpiels etwa im 13. Jahre, zu einer Zeit alſo, wo ſie auch bereits ein mehr innerliches Verſtändnis der begleitenden Lieder haben konnten (Plat. legg. VII, p. 809). Und hierbei machte man wol immer wider den Geſichtspunkt geltend, daß bei ſolcher Übung nicht der flüchtige Genuß, ſondern die freie Erhebung und Bildung des Gemüts die Hauptſache ſei (Aristot. rep. VIII, 3). Ob dieſer muſikaliſche Jugendunterricht mit der Lyra begann und dann erſt die Kithara in Anwendung brachte, wozu der zwiſchen beiden Inſtrumenten beſtehende, für uns freilich etwas zweifelhafte Unterſchied (vgl. Ambros I, 461 ff.) beſtimmen konnte, läßt ſich nicht völlig entſcheiden, obwol anzuerkennen iſt, daß ältere Schriftſteller den Knaben meiſt die Lyra beilegen (Becker, Charikles II, 38). Als aber das durch den gefeierten Meiſter Olympos aus Phrygien zu kunſtvoller Übung erhobene Flötenſpiel bei den Griechen Aufnahme gefunden hatte, — es war in der Zeit der Perſerkriege, deren gewaltige Ereigniſſe die Seelen ohnehin fort und fort in ſtärkere Schwingung verſetzten, — wurde es raſch auch in Athen heimiſch, wo ja die geiſtige Erregung auch beſonders groß war, und gewann für einige Zeit ſoviel Geltung, daß die Flöte als ein Lieblingsinſtrument der Athener gelten konnte (Aristot. VIII, 6). Aber bei dem feinen Sinne, der dieſen eigen war, machte ſich doch zuletzt die Anſicht geltend, daß das Flötenſpiel nicht etwas Ethiſches, ſondern vielmehr etwas Orgiaſtiſches ſei und für die Bildung auch ſchon deshalb weniger Wert habe, weil es den begleitenden Geſang ausſchließe und dann mehr in weichlichen und unbeſtimmten Gefühlen ſchwelgen, als klare und energiſche Ideen gewinnen laſſe. Die Abneigung gegen das Flötenſpiel fand gerade für die Athener einen ſehr bezeichnenden Ausdruck in dem Mythus von der Athene, welche, als ſie von Hera und Aphrodite wegen der bei ihrem Flötenſpiele unvermeidlichen Verzerrung des Geſichts verlacht worden und ſelbſt im Spiegel einer klaren Quelle dieſe Wirkung geſehen, in heftigem Zorne und mit einem ſchrecklichem Fluche die Flöte von ſich geworfen habe, wie denn auch an Marſyas der Fluch in Erfüllung gegangen ſei. Vgl. C. A. Böttiger, Pallas Muſica und Apollo der Marſyastödter, in den kleinen Schriften I, 3 ff. Bekannt iſt die Anekdote von dem jungen Alkibiades, der die Flöte verſchmähte, weil man beim Blaſen ſein Geſicht entſtelle und weder ſprechen noch ſingen könne, ſodaß ſie nur für die Kinder der Thebaner paſſe, die miteinander nicht zu reden verſtänden (Plutarch. Alcib. 2).*)

Wie Platon von der Muſik nach ſeiner Neigung zu den Doriern dachte, iſt bekannt. Dagegen hat Ariſtoteles mit dem, was er von dem Werte und der Übung der Muſik ſagt, ungleich mehr als der große Athener im Geiſte der Athener geſprochen. Denn während Platon bei Würdigung der Muſik ſich ſtreng auf die ethiſche und politiſche Be-

*) In Theben war das Flötenſpiel fortwährend ſehr beliebt. Maximus Tyr. XXIII, 2: *Θηβαῖοι αὐλητικὴν ἐπιτηδεύουσι, καὶ ἔστιν ἡ δι' αὐλῶν μοῦσα ἐπιχώριος τοῖς Βοιωτοῖς*; die den Athenern eigentümliche Kunſt iſt nach ihm das Sprechen.

deutung derſelben beſchränkt, erkennt Ariſtoteles daneben auch das Schöne und Erfreuliche der Muſik als Sache der Erholung an und läßt ſo dem individuellen Bedürfnis und Geſchmack ſein Recht (Ambros I, 330 ff.). Aber ihre wahrhaft bildende Kraft verlor die Muſik auch in Athen, als ſie, den rechten Zuſammenhang aufgebend, zur Begleiterin ſceniſcher Darſtellungen ſich erniedrigen ließ, oder, geübt von gedungenen Flötenſpielerinnen, in geſelligen Kreiſen über den Mangel geiſtreicher Unterhaltung täuſchen ſollte (Plat. Protag. p. 347 C). Schon die Komiker Ariſtophanes und Pherekrates hatten das Abweichen von der alten Einfachheit und Strenge in der Muſik, das auch durch das Kollegium der Agonotheten auf die Dauer nicht gehemmt werden konnte, gerügt; Platon aber hatte darin ein Übergehen zu Frechheit und Geſetzloſigkeit erkannt und zu der Beſorgnis einen Grund gefunden, daß die zuchtloſe Zeit der Titanen widerkehren werde (legg. III. p. 698, B. 70, A). Als die Athener der Flötenſpielerin Lamia eine ſo ſeltſame Verehrung widmeten (Ambros I, 300 f.), war an edlere Wirkungen der Muſik nicht mehr zu denken.

Wenden wir uns nun zu demjenigen, was für die Jugendbildung der Ausdruck *γράμματα* zuſammenfaßte. Zunächſt aber bezeichnete man damit das Leſen, woran das Schreiben ſich anſchloß. Die Elementarſchulen aber, in denen Leſen und Schreiben gelehrt wurde, — ihre Lehrer hießen *γραμματισταί*, — mögen ſehr zahlreich geweſen ſein, da in dieſen Dingen wol jeder Unterweiſung empfieng, wie denn ſelbſt der ſonſt ſehr unwiſſende Wurſthändler in den Rittern des Ariſtophanes mit den Elementen nicht unbekannt iſt. Bei der im Unterrichtsweſen herrſchenden Gewerbefreiheit wandten ſich zum Lehrfache auch viele, die ſonſt wenig taugten.*) Bei dem Leſeunterricht bediente man ſich einer Methode, die nach dem, was Dionyſius von Halikarnaß (de admir. vi dicendi in Demosth. c. 52) darüber ſagt, als Syllabiermethode bezeichnet worden iſt. Man lernte erſt die Namen der Buchſtaben, dann die Form und Geltung derſelben, hierauf die Silben und das dazu Gehörige, weiterhin die Redeteile und deren Beugung, Numerus, Kontraktion, Accentuation, und nun erſt begann das Leſen und zugleich das Schreiben, erſt ſilbenweiſe und langſam, dann im Zuſammenhange und ſo wie wir denken. Vgl. Cramer I, 281, wo auch eine Angabe über die in ſpäterer Zeit ausgeklügelten Erleichterungsmethoden ſich findet, die freilich eher zu der Vermutung leiten, daß man ſich der Buchſtabiermethode bedient habe (Becker, Charikles II, 33); doch iſt hierbei wider beachtenswert, was Maximus Tyrius VII, 8 ſagt: *οἱ γραμματισταὶ πραγματεύοντες περὶ τὰς συλλαβὰς καὶ συμψελλίζοντες ἔθνει παίδων ἀνοητάτῳ.* Dem feinen muſikaliſchen Sinne der Griechen entſprach es, daß die Kinder beim Leſen Längen und Kürzen, Hebung und Senkung der Silben ſorgfältig zu beobachten hatten; ſolches Leſen geſchah wol meiſt im Chor. Beim Schreiben bediente man ſich zunächſt der Tafel (*πυξίον*), nachher kamen *δέλτοι πολύπτυχοι* in Anwendung. Das Verfahren aber war dies, daß der Lehrer zuerſt die Buchſtaben in ſchwachen Umriſſen vorſchrieb und den Kleinen dann nicht ſowol im Nachmalen als vielmehr im Ausführen dieſer Umriſſe die Hand lenkte, bis ſie die Fähigkeit zu freierem Nachſchreiben gewannen (Plat. Protag. p. 336; vgl. Seneca ep. 94 und Maximus Tyr. VII, 2). Auf Schönheit der Handſchrift ſcheint man nicht ſonderlich geachtet zu haben. Das Rechnen will Platon (legg. VIII, p. 819) *ἅμα γράμμασι* gelernt ſehn; in Wirklichkeit aber ſcheint man die Anleitung zu dieſer Fertigkeit, deren ja ſelbſt die Sklaven nicht entbehren konnten, dem Hauſe überlaſſen zu haben. Zur *παιδεία* wird es nirgends gerechnet. In welcher Weiſe die Schulen Athens Geometrie behandelt haben, ergiebt ſich vielleicht am beſten aus

*) Ob bei dem, was Demoſthenes (de falsa legatione 281) von dem Vater ſeines Widerſachers Äſchines, der ein Schulmeiſter geweſen, mitgeteilt hat, mehr als bloß perſönliche Bitterkeit ſich kund giebt, laſſen wir unentſchieden. In der Rede de corona 129 und 258 iſt derſelbe Mann ein verworfener Sklave, dem man, weil ihm nicht zu trauen iſt, dicke Beinſchellen und einen Klotz angelegt hat, und ſo dient er dem Schulmeiſter Elpias, Tinte bereitend, Bänke ſcheuernd, die Schule ausfegend.

Platons Menon, p. 84 D, 85 B. Der pſeudoplatoniſche Dialog Eraſt. verſetzt uns gleich am Anfange in die Schule des Dionyſios, welcher Platons Lehrer geweſen ſein ſoll, und zeigt uns zwei über mathematiſche und aſtronomiſche Gegenſtände ſtreitende Knaben. Das Zeichnen empfiehlt Ariſtoteles (rep. VIII, 3) als nützlich zu richtiger Beurteilung der Kunſtwerke; vgl. Plin. H. N. XXXV, 36, 8.

Wann man die Kinder als ſchulfähig anſah und zuerſt den Grammatiſten zuführte, ſagt uns der pſeudoplatoniſche Dialog Axiochos S. 366. Man ließ ſie gewöhnlich mit dem 7. Lebensjahre, nachdem ſie bereits mit den gymnaſtiſchen Übungen begonnen hatten, in die Schule gehn (vgl. Aristot. rep. VII, 15, und Plaut. Bacch. III, 3, 36); indes machten hiervon die Reichen nicht ſelten eine Ausnahme, indem ſie die Kinder noch früher in die Schule ſchickten, wie ſie ihnen auch einen längeren Unterricht möglich machten (Plat. Protag. p. 326 C). Wol auch für die Elementarſchüler begann der Unterricht mit Tagesanbruch, ja nach Äſchines Rede gegen Timarch § 12 hatte Solon die Verordnung für nötig gehalten, daß man nicht vor Sonnenaufgang anfangen ſolle; aus derſelben Stelle ergiebt ſich, daß die Schulen auch nachmittags beſucht wurden.

Hatten die Kinder ausreichende Fertigkeit im Leſen und einige Fertigkeit im Auffaſſen des Geleſenen erlangt, ſo gieng man zu den Dichtern über, wodurch man den Verſtand zu ſchärfen, das Gefühl für das Schöne und Schickliche zu wecken, das Herz für das Edle und Große zu gewinnen ſuchte. Es entſprach dieſem Zwecke, daß man auserleſene Stellen oder auch größere Abſchnitte, zuweilen auch wider bedeutſame Ausſprüche nach vorausgegangener Erklärung dem Gedächtnis einprägen ließ (Plat. Protag. p. 326, legg. VII, p. 810). Daß die Sophiſten bei ihrem Unterricht die Dichter ebenfalls benutzten, deren Bedeutung für oratoriſche Bildung ſie vielleicht zuerſt erkannt haben, wiſſen wir aus mancherlei Zeugniſſen (Cramer II, 181 ff.). Aber auch Sokrates hielt es für angemeſſen, ſeinen Schülern die Dichter zu erklären, und er war wol der erſte, der dabei Kritik zur Anwendung brachte. Iſokrates endlich hat die Dichter beſonders auch deshalb empfohlen, weil ſie die Jugend in das Leben und die Sitte der Vorzeit einführen könnten (Panath. § 149). Daß nun vor allem die homeriſchen Geſänge im Unterricht benützt wurden, verſtand ſich von ſelbſt. Durch die Rhapſoden dem Volke lieb und vertraut geworden, hatten ſie ja frühzeitig für den Glauben ein unbeſtrittenes Anſehen gewonnen, erſchienen ſie als zuverläſſige hiſtoriſche Urkunden, gewährten ſie den Stämmen und Städten eine wol auch durch Einſchiebſel unterſtützte Befriedigung des Selbſtgefühls, dienten ſie als Norm für dichteriſches Schaffen und künſtleriſches Bilden; ſie wurden ein Bildungsmittel von ſo entſchieden volkstümlicher Bedeutung, daß kein anderes mit ihnen verglichen werden konnte, und widerum von ſo rein menſchlichem Werte, daß die oft gebrauchte Vergleichung, welche ſie zur Bibel der Griechen macht, nicht als unpaſſend bezeichnet werden kann. Wenn nun doch einzelne Philoſophen, wie Xenokrates und Herakleitos und dann beſonders Platon, den allbewunderten Homer, namentlich wegen ſeiner anſtößigen Schilderungen vom Leben und Treiben der Götter, in der Schule nicht dulden wollten, — vgl. das Märchen bei Diog. Laert. VIII, 21 von dem, was Pythagoras in der Unterwelt geſchaut habe, — ſo erklärt ſich dies wol bei ſtrengen Denkern, denen der Sinn für naive Dichtung abhanden gekommen war; aber das Anſehen des Dichters war durch vereinzelten Widerſpruch nicht zu erſchüttern, und ſo giengen durch Vermittlung der Schule von Homer immer wider friſche Bildungstriebe in das Leben aus. Es fehlte nicht an ſolchen, welche die homeriſchen Geſänge in großer Ausdehnung dem Gedächtnis einprägten (Xenoph., Symp. 3, 5). Wie die Sophiſten die homeriſchen Gedichte interpretierten, zeigt Platon im Hippias major und Hippias minor. Vgl. Gräfenhan, Geſchichte der klaſſiſchen Philologie I, 204 ff. Aber auch Heſiod, Archilochos, Simonides, Solon, Theognis wurden geleſen; die Fabeln Äſops waren ſchon für Knaben verſtändlich.*) Wenn man aus älteren Dichtern Aus-

*) Wie beliebt die Gedichte des Theognis in Athen waren, davon ſ. E. von Leutſch im Philologus XXIX, 516 f.

züge macht, die man der Jugend zum Auswendiglernen in die Hände gab (Plat. legg. p. 811, A), ſo geſchah dies wol auch deshalb, weil man auf dieſe Weiſe manches in ſittlicher Beziehung Anſtößige fernhalten konnte. Welche Bedeutung aber für das geiſtige Leben der Griechen die Dichter durch die Schule gewonnen haben, dürfte durch nichts ſo ſehr bewieſen werden, als durch die zahlreichen Citate von Dichterſtellen bei Rednern und Philoſophen. Äſchines ſagt ausdrücklich (adv. Ctesiph. § 135), daß man die Ausſprüche der Dichter in der Jugend deshalb auswendig lernen müſſe, um ſie im Alter anwenden zu können, und ihm ſelbſt hat man vorgeworfen, daß er mit ſeiner Beleſenheit in den Dichtern prunke, während Demoſthenes ſie immer für einen beſtimmten Zweck gebraucht und damit in entſprechender Weiſe gewirkt habe. Aber auch der ernſte Lykurg macht in der Rede gegen Leokrates von Dichterſtellen einen ziemlich ausgedehnten Gebrauch. Chryſipp iſt ſchon von Galen wegen zu häufiger Benutzung der Dichter, namentlich des Homer und Heſiod, getadelt worden. Die Tragiker lernte die atheniſche Jugend nicht durch die Schule, ſondern im Theater kennen. Darüber nämlich iſt kein Zweifel, daß ſchon die Knaben, jedoch in Begleitung ihrer Pädagogen, das Theater beſuchen durften, und wir können uns denken, daß die Aufführung von Tragödien, deren Gegenſtände durch die lebendige Überlieferung ihnen bekannt waren, einen bildenden Einfluß auf ſie üben mußte. Aber daß man ſie von der Ausgelaſſenheit der Komödie nicht fernhielt, darf uns ſeltſam erſcheinen, da ſie ja ſonſt ſo ſtreng an Sittſamkeit gewöhnt wurden. Vielleicht iſt hierbei zu bemerken, daß die Athener bei dem, was Ariſtophanes und Eupolis auf die Bühne brachten, hinter der kecken und mutwilligen Darſtellung den tiefen Ernſt gar wol erkannten, manches auch, was uns anſtößig iſt, in freierer Auffaſſung der Lebensverhältniſſe nicht für verwerflich hielten. Gewiß hat die Wirkſamkeit, welche das Theater im allgemeinen auf das Volk der Athener ausübte (vgl. Nisard, Études sur les poètes latins de la décadence I, 112 ff. Brux.), in beſonderer Art auch auf die Jugend ſich erſtreckt. Wie wenig der alternde Solon mit dem von Theſpis gemachten Anfange ſceniſcher Darſtellungen zufrieden war, iſt bekannt; er konnte freilich die großartige Entwickelung dieſer Spiele nicht vorausſehen.

Eine geregelte Anleitung zur Beredſamkeit kam für die jungen Athener erſt mit den Sophiſten. Während aber dieſe die Kunſt der Rede mehr zu einer Schauſtellung geiſtiger Gewandtheit machten, nicht aber zu den tieferen Bedürfniſſen des Lebens in engere Beziehung ſetzten, unternahm es Iſokrates, Redekunſt und Staatskunſt auf ähnliche Weiſe in Verbindung zu bringen, wie Sokrates Philoſophie und Staatsleben verbunden hatte (Oncken 9 f.). Eifernd für ſeine Kunſt nannte er ſie wol *σύμβολον τῆς παιδεύσεως πιστότατον*, wie er der Anſicht war, daß die in Athen gebildeten Schüler dieſer Kunſt für die andern Griechen Lehrmeiſter geworden (Panegyr. § 47—50). Er ſelbſt war ein ſo hervorragender Meiſter, daß ſeine Schule für ganz Griechenland als Werkſtätte der Beredſamkeit offen ſtand und nach allen Seiten gebildete und tüchtige Männer ausſenden konnte. Wir wiſſen, wie in Athen auch in den Zeiten politiſcher Abhängigkeit, als die Beredſamkeit im Staatsleben nur noch geringe Bedeutung hatte, die Kunſt der Rede fort und fort gepflegt wurde, wie man an den Muſtern der alten Beredſamkeit ſich zu erheben ſuchte, wie man in allen Arten des Stils ſich übte, wie die Schulen der Rhetoren immer wider ſich füllten. Ein Beweis, wie zahlreich dieſe in den Anfängen der macedoniſchen Herrſchaft waren, liegt in der Notiz, daß der rauhe Antipater, dem ſie ſehr gefährlich ſchienen, 98 derſelben aus Athen, gegen 800 aus Griechenland vertrieben hat. (Gräfenhan I, 492.) In Bezug auf den Unterricht in der Philoſophie genügt es hier, auf die Artikel Ariſtoteles, Platon, Sokrates, Stoiker zu verweiſen. Wie Athen gerade in den Zeiten der politiſchen Ohnmacht und Verkommenheit für den helleniſierten Oſten, wie für den römiſchen Weſten die Hochſchule der Philoſophie wurde und durch lange Jahrhunderte blieb, iſt bekannt genug. Vgl. C. G. Zumpt, Über den Beſtand der philoſophiſchen Schulen in Athen und die Succeſſion der Scholarchen. Berlin 1843, 4.

Haus und Schule entließen den Jüngling, wenn er mit dem 18. Lebensjahr in die Reihe der Epheben eintrat und nun für zwei Jahre ganz unmittelbar unter die Leitung der Staatsbehörden sich stellte, um in mancherlei Übungen und im Waffendienste der *περιπολεία* die letzte Vorbereitung für das Leben in der Gesamtheit der Bürgergemeinde zu erhalten. Es ist bedeutsam, daß das Volk von Athen in Zeiten, wo die politische Freiheit und Bedeutung ihm völlig genommen war, mit größter Sorgfalt, mit einer fast rührenden Liebe an den Einrichtungen festhielt, welche die Vorfahren für die Leitung der Epheben getroffen hatten, und die sehr eingehenden Aufschlüsse, welche uns die zahlreichen Inschriften aus macedonischer und römischer Zeit über die Behörden, Übungen und Leistungen der Epheben gaben, gestatten ziemlich zuverlässige Rückschlüsse auf das, was in bessern Tagen gegolten hatte. Freilich sehen wir auch, daß diese Musterschar der athenischen Jugend, da neben den vorgeschriebenen Übungen ernstere Aufgaben im Dienste des Staates ihr nicht mehr gestellt werden konnten, meist darauf beschränkt war, die staatlichen Einrichtungen auf mancherlei Weise in ihrer Verbindung nachzuahmen, oder, bewaffnet und bekränzt und in kriegerischer Ordnung die zahlreichen Feste mit zu verherrlichen, gelegentlich auch vornehme Römer, welche die Stadt besuchten, einzuholen und zu geleiten. Dittenberger, De ephebis Atticis (Gott. 1863) und Neubauer, Commentationes epigraphicae (Berl. 1869). Den Epheben der alten Zeit hatte, sobald der Staat sie für sich in Anspruch nahm, ein Leben in Kraft und Freiheit und unter den großartigsten, aufregendsten Verhältnissen sich eröffnet.

Im allgemeinen wird die athenische Erziehung doch viel weniger nach den Einzelheiten, die hier zu behandeln waren, als nach den Erfolgen, die in der wundervollen Geschichte des athenischen Staates hervortreten, zu beurtheilen sein. Dann haben wir eine glanzvolle Bestätigung zu dem selten mit ganzem Ernste gewürdigten Satze, daß das Gesamtleben eines Volkes durch die lebendigen, von allen Seiten andringenden, in energischer Stetigkeit sich widerholenden Einwirkungen für die Bildung der Jugend eine Bedeutung hat, welche die bewußtvolle Thätigkeit der eigentlichen Erzieher nicht bloß hundertfach ergänzt, sondern oft geradezu ersetzt. H. Kämmel †.

**Sommerschulen.** Die Sommerschule kommt in doppelter Form vor, nämlich einmal als eine nur für die Dauer des Sommers eingerichtete, besondere Schule, welche neben der in ihren Arbeiten regelmäßig fortgehenden Gemeindeschule besteht, zum andern als eine eigentümliche Modifikation der letzteren. Erstere ist die „Hüteschule", so genannt, weil die Hütekinder ihr Kontingent bilden. Es ist das ein wanderndes, ländliches Kinderproletariat, dem wir vorzugsweise da begegnen, wo die Gemeinheitsteilung noch nicht vollendet, und wo die Stallfütterung noch nicht eingeführt ist, also in den östlichen Bezirken der preußischen Monarchie; doch auch in Hannover und Schleswig-Holstein. Sie gehören gewöhnlich nicht den Dorfgemeinden an, in welche sie sich zum Hütedienst vermieten, und befinden sich darum Winters, sofern sie da überhaupt Unterricht erhalten, in einer andern Schule als während des Sommers. Die preußische Regierung ist sorgfältig bemüht, den unbeschreiblichen Übelständen, welche aus diesem Verhältnisse entspringen, durch Verordnungen zu begegnen. Sie hat es streng verboten, daß die Schule für die Hütekinder, wie es die bäuerlichen Grundbesitzer freilich am liebsten hätten, gerade in die Mittagsstunde falle, während deren das Vieh heimgetrieben ist. Hierin vermag sie, wo treue Schulinspektoren sie unterstützen, im Interesse der Menschlichkeit durchzudringen. Sie hat aber auch die Altersgrenzen für die in die Hüteschule aufzunehmenden Kinder normiert. Hier sind, ebenso natürlich, die realen Verhältnisse stärker als die humane Theorie; die Not, auch der Eigennutz der Eltern, treiben die Kinder schon vor dem 12. Jahre in den fremden Dienst, dessen Übernahme sie freilich auf Lebenszeit dem ländlichen Proletariat zuweist. Immerhin sind in den letzten Jahren genaue Vorschriften gegeben und große Fortschritte gemacht worden.

Auf Anregung mehrerer Landgeistlichen, welche in ihren Gemeinden die schweren sittlichen Schäden kennen gelernt hatten, welche mit dem Hütedienste der Kinder verbunden sind, hat sich

auch der Centralausschuß für innere Mission mit der aus demselben erwachsenden Gefahr für das christliche Volksleben beschäftigt und seine Mitarbeiter auf dieselbe aufmerksam gemacht.

Der Lehrer, welcher in den frühen Morgenstunden (5—7, spätestens 6—8) diese armen Kinder unterrichtet, kann sich selbstverständlich keine bestimmte Aufgabe stellen, denn seine Schüler sind nach Lebensalter und Bildungsstufe von einander verschieden; er hat sich zugleich zu sagen, daß er unter ihnen solche findet, die vielleicht nur dieses eine Semester zur Schule kommen. Er wird darum vor allen Dingen das Notwendigste treiben und so treiben müssen, daß es bleibendes Eigentum seiner Schüler werde: die Hauptthatsachen des Christentums, den Wortlaut des Katechismus, die vier Species in engem Zahlenraum, Schreiben, Lesen, dazu etwas Gesang nach dem Gehör.

In denjenigen Gemeinden, in denen die Kinder während des Sommers durch ländliche Arbeiten am regelmäßigen Schulbesuch behindert sind, ist von den kompetenten Regierungen, unter verschiedenen durch die Ortsverhältnisse bedingten Modifikationen, eine Teilung der Kinder während des Sommers und im Zusammenhange damit eine Reduktion der Unterrichtsstunden gestattet worden. Wir sehen hier ein Übergangsstadium aus jener Zeit, wo auf dem Lande nur „von Martini bis Georgentag" unterrichtet wurde, zu unsern normalen Verhältnissen. (Wie die ländliche Bevölkerung selbst, wo tüchtige Lehrer waren, zu dem Fortschritt drängte, sehen wir an einem interessanten Beispiel in der Selbstbiographie von Kopf. Diesterweg: Pädagogisches Deutschland II, S. 89.) Die weitgehendste Konzession an die Bedürfnisse der Gemeinde finden wir da, wo nur an vier Tagen der Woche unterrichtet wird. Die Regel ist, daß die kleineren Kinder in drei täglichen Stunden ihren gewöhnlichen Unterricht empfangen, die größeren täglich nur zwei Stunden haben. Diese fallen häufig auf die Morgenstunden von 6—8 Uhr; ein noch früherer Beginn soll nicht stattfinden, kommt aber doch vor; denn es lassen sich bei der großen Verschiedenheit der Erwerbsquellen und Lebensweisen unsrer ländlichen Bevölkerung innerhalb der großen Regierungsbezirke allgemeine Verordnungen nirgends ausnahmslos und strikt durchführen, wenn man nicht allzu hart verfahren will.

Der Lektionsplan für die geteilte Sommerschule (Oberabteilung) ist sehr einfach. Eine Stunde täglich muß auf die Muttersprache, Schreiben, Lesen, Singen kommen. Hier paßt Bocks Bezeichnung: vereinigter Sach- und Sprachunterricht. Die andern sechs Stunden kommen auf Religion und Rechnen; je drei ganze, besser je sechs halbe. Bei Feststellung des Pensums ist nicht zu vergessen, daß der Schulbesuch trotz der Erleichterung unregelmäßig bleibt und daß von häuslichen Arbeiten kaum die Rede sein kann, daß andererseits die Kinder im Winter Schule haben. Diesem fällt also die eigentliche Arbeit zu; die geteilte Sommerschule kann sich nur verpflichten, das zu erhalten und zu befestigen, was im Winter gelernt wurde. Sie hat Widerholungspensen. In der biblischen Geschichte: die Schöpfung, den Sündenfall, Kain und Abel, die Sündflut, die Patriarchen und Mose; die Erzählungen von der Geburt des Herrn, je eines seiner Wunder und seiner Gleichnisse, sein Leiden und Sterben; dabei wenige Lieder und Sprüche und den Wortlaut des Katechismus. In der Muttersprache Leseübungen und im Anschlusse an das Lesebuch das wesentlichste von dem weltkundlichen Stoffe, welcher in meinem Schriftchen: Aufgabe und Ziel der einklassigen Volksschule, 2. Aufl. 1867, der Mittelstufe zugewiesen ist. Im Rechnen angewandte Aufgaben aus den vier Species im Zahlenraum von 1—100. In den „Unterrichtsplänen für alle Formen der Volksschule", welche „das Lehrerkollegium des evangelischen Schullehrerseminars zu Bromberg" herausgegeben hat (Bromberg, L. Carow 1866), sind genauere Angaben zu finden, namentlich eine ganz spezielle Pensenverteilung für beide Abteilungen der geteilten Sommerschule und für die Winterarbeit einer Schule, die im Sommer geteilt war.*) Dr. **Schneider** (Berlin).

*) Über die Verhältnisse in andern deutschen Ländern vgl. z. B. diese Encyklopädie Bd. I, 392 (Baden), 435 (Bayern); III, 331 (Hannover), 515 (Hessen-Darmstadt); V, 317 (Österreich) u. s. f. Eine Zusammenstellung — allerdings von älterem Datum — mit vielem Detail giebt Kirsch (Volksschulrecht I, 346 ff.). D. Red.

**Sonntagsfeier.** Insofern der Sonntag als Ruhetag zwischen die Arbeit des Lebens eintritt und insofern er zur Feier des Gemeindegottesdienstes bestimmt ist, kann er für das zartere Alter noch keine besondere Bedeutung haben, diesem ist jeder Tag noch ein Feiertag und mit der Gemeinde in Andacht sich zu erbauen ist es noch nicht fähig. Dennoch geht schon in den ersten Lebensjahren der christliche Sonntag nicht spurlos und gleichgültig an dem Kinde vorüber. Es wird gewahr, daß der Vater seine Werkstätte schließt, daß er nicht mit den Ochsen zu Acker fährt; es sieht, daß das Haus jedesmal gescheuert wird, daß man die besten Gewänder anlegt, daß die Leute in die Kirche gehen, und wenn es auch die Eltern noch nicht dahin begleiten darf, so muß es doch auch die Gasse meiden und zu Hause oder vor dem Hause bleiben, wofern nämlich die Polizei noch die Ordnung aufrecht erhält, daß während des Gottesdienstes auch in den Straßen Stille herrschen muß. (Die Ratsherren, welche nach der Sitte unserer Väter gewöhnlich, wenn der Prediger sein Thema gesagt hatte, ihre Hüte nahmen und die Kirche verließen, um in eigener Person durch die Gassen ihren „Umgang" zu halten, waren für die Kinder Gegenstände absonderlichen Respekts.) So prägt sich dem Kinde vorerst doch der Eindruck in die Seele, daß der Sonntag sich von allen anderen Tagen unterscheide, daß es am Sonntag schöner, feierlicher in der Welt sei als sonst. Von wann an das Kind in die Kirche mitgenommen, d. h. zunächst von wann an ihm erlaubt werden soll, mitzugehen, wann diese Erlaubnis sich in eine feste Ordnung, in ein Sollen zu verwandeln habe und wie dieselbe pädagogisch zu verwerten sei, darüber ist schon in dem Artikel Kirchenbesuch das Nötige gesagt. Hier handelt es sich um die Sonntagsfeier außer den gottesdienstlichen Stunden; je nachdem diese vom allgemein sittlichen Standpunkt aus bestimmt, bezw. beurteilt wird, stellt sich auch Regel und Urteil für die Pädagogik, sofern das Kind ja lernen und gewöhnt werden soll, den Sonntag so zu verleben, wie es einem evangelischen Christen geziemt. Geht man von einer gesetzlichen Grundanschauung aus, wonach nur das der Heiligkeit des Sonntags entspricht, was streng religiös ist, dann wird man auch das Kind dazu anhalten, sich am Sonntag ausschließlich mit Religiösem zu beschäftigen. Wie Ph. J. Spener selbst Theologisches am Sonntag nur zum Zwecke der Erbauung, nicht als wissenschaftliches Studium getrieben wissen wollte, so sagt z. B. der ehrwürdige Johann Reinhard Hedinger in seinen „christlich wolgemeinten Erinnerungen an die Unterrichtung der Jugend in der Lehre von der Gottseligkeit betreffend" (v. J. 1700, neu herausg. von Staib, Tüb. 1858. S. 167): „Man sollte an einem Sonntag im Hause nichts als heilige Meditationen, Gespräche und Lieder hören, besonders wo numerosa familia ist." Es giebt in der That solche Häuser, namentlich Pfarrhäuser, wo auch die außergottesdienstliche Zeit durchaus mit Andacht, mit einsamer und gemeinsamer ausgefüllt wird, wo alle Interessen sich so gänzlich der Religion unterordnen und in dieselbe auflösen, daß man eben in dieser Freiheit, am Sonntag sich einzig diesem Herzenszuge hinzugeben, das Recht des Sonntags gegenüber den Wochentagen erkennt. Und wenn in solchem Hause auch der Kinder Gemüt in solche Lebensordnung hineinwächst, so ist damit schon für die Zukunft überaus viel gewonnen; wem der Sonntag im Elternhause durch obige Art ihn zu feiern lieb geworden ist, dem wird auch in späten Jahren der Sonntag immer im vollen Sinne des Worts ein Tag des Herrn, ein Segenstag sein. Aber wir müßten die Augen gewaltsam vor der Wirklichkeit verschließen, wollten wir leugnen, daß solche Sonntagsweihe nicht zu einem Hausgesetz gemacht werden kann, welches, wer ein Christ, wer ein christlicher Erzieher sein will, schlechterdings beobachten muß. Wir kennen Beispiele davon, daß gerade, weil die Eltern z. B. den Sohn zwangen, am Sonntag Nachmittag, während die Kameraden ins Freie gingen, daheim zu sitzen und endlose Predigten vorzulesen, daraus ein Widerwille gegen Gottes Wort, gegen alles Christliche sich entwickelt hat, der im spätern Alter viel nachteiliger, ja giftiger wirkte, als bei andern die ihnen gelassene, vernünftig zugemessene Freiheit. Anders lautet die Anweisung, die Stephan von Lanzkranna dem Hausvater gibt, und die wir schon in dem Art. Familie, Bd. II, S. 404 mitgeteilt

haben. Da wird auch ein Examen aus Predigt und Katechismus als Sonntagsunterhaltung anempfohlen, aber das „Tränckle", das sich der Hausvater für sich und die Familie kommen lassen und mit dem er „fröhlich sein soll in Gott mit seinem Völcklein", zeigt jedenfalls keine ausschließlich ascetische Auffassung der Sonntagsfeier an, die ohnehin mehr in protestantischen, zunächst reformierten, als in katholischen Kreisen einheimisch ist. Auch füllt die beschriebene „bessere Kurzweil" nicht den ganzen Sonntag aus, und so bleibt immer wider die Frage, was sonst geschehen und nicht geschehen soll? Wenn einmal feststeht, daß sich gewisse Dinge am Sonntag nicht geziemen, so muß es dem Kinde durch Gewöhnung wie zur andern Natur gemacht werden, den Sonntag eben durchs rechte Thun und Unterlassen zu ehren, so daß es selber den Sinn in sich trägt, dem eine Schändung des Sonntags unerträglich ist, daß es sich selber niemals seinen Sonntag durch Entweihung irgend einer Art verderben mag. Denn für den evangelischen Christen ist der Sonntag vielmehr ein Recht als eine Pflicht, das Recht, schon mitten im Zeitleben zeitweilig die Freiheit der Kinder Gottes zu genießen, die in ihrer vollen Ausdehnung und Herrlichkeit erst in einer jenseitigen Zukunft zu erwarten ist: wer jenes Recht, jene Freiheit zu schätzen weiß, dem braucht man nicht mehr die Pflicht zu predigen, daß er sich solches Recht nicht selbst verkümmern soll.

Als ein edles Recht wird dem Kinde die Sonntagsfeier erst fühlbar, wenn ihm als Schüler der Sonntag zum Erholungstage wird. So versessen auf sein Latein und Griechisch ist sicherlich auch der strebsamste Junge nicht, daß er am Sonntag bedauerte, nicht auf der Schulbank über Livius und Xenophon sitzen zu dürfen; und diese Freiheit soll ihm auch nicht verkümmert werden, weder durch Schulstunden, die ein übereifriger Schulmeister auf den Sonntag anberaumen möchte, noch durch Hausaufgaben von solchem Umfang, daß er sie nicht am Samstag Abend noch vollständig oder doch so weit fertig bringen kann, um etwa am Sonntag Abend oder Montag früh sie nur noch durchsehen oder reinschreiben zu dürfen. Würden vollends die Schüler durch Sonntagsbeschäftigung vom Gottesdienste ferne gehalten, mittelbar oder unmittelbar, oder würde man ihnen, wie geschehen sein soll, das Wegbleiben von der Kirche als Belohnung für gute Schularbeit verheißen, so müßte die Kirche, die einen wolbegründeten Anspruch darauf hat, daß die, die sie getauft und konfirmiert, ihr nicht systematisch entfremdet werden, alles Ernstes dagegen Einsprache erheben. Es ist ein fauler Fleck an unsern Einrichtungen, daß z. B. Lehrlinge am Sonntag Morgen mit ihren Zeichnungsmappen marschieren, denn wenn die Stunden auch gesetzlich vor dem Gottesdienst zu Ende sein sollen, so wird wol die Lust selten sein, von der Schulstunde aus in die Kirche zu eilen. (Vergl. d. Art. Pause.)

Aber wenn der Sonntag arbeitsfrei ist, was soll dann doch geschehen, damit er dem Kinde nicht langweilig werde? oder damit die Sonntagsruhe nicht eine Schule des Müßiggangs sei? Spielen mag doch auch das jüngere Kind nicht einen ganzen lieben langen Tag hindurch, und so kann es manchmal vorkommen, daß die Eltern froh sind, wenn der Sonntag vorbei ist und der Montag wider für das Aufgehobensein der Jugend in der Schule sorgt. Eines der Mittel zu sonntäglicher Unterhaltung ist das gegenseitige Sichbesuchen von Kindern befreundeter Familien. Wie die Pflege der Geselligkeit von allen einsichtigen christlichen Ethikern als etwas ganz besonders dem Sonntage wolanstehendes bezeichnet wird: so hat es auch seinen besondern pädagogischen Wert, daß das Kind sich bald als Gast im fremden Hause, bald als Empfänger kleiner Gäste benehmen, also z. B. auch schon durch das Gefühl der Gastfreundschaftspflicht seine natürliche Selbstsucht bändigen lernt. Aber zur Sonntagsregel sollten solche Kindervisiten doch nicht werden; „ein Kind, das am Sonntage gähnend seufzt: was soll ich anfangen? weil es weder Kinderbesuch empfängt noch selbst fortgebeten ist, ist ein gar trauriger Anblick. Die Fröhlichkeit deiner kleinen Mädchen muß nicht von fremdem Besuch abhängig sein, sie müssen sich auch ohne denselben angenehm zu beschäftigen wissen." („Über Kindererziehung — in Briefen", mit Vorwort von K. Bormann, Berlin 1867. S. 28.)

Auch daß die Eltern regelmäßig, so oft die Witterung es erlaubt, Ausflüge mit den Kindern machen, ist nicht zu raten, weil sonst in diesen von früh auf die Meinung sich bildet, der Sonntag sei eigentlich dazu da, daß man auswärts, wo möglich per Eisenbahn oder zu Wagen, sein Vergnügen suche. Es wird kein Vernünftiger auf das israelitische Gesetz zurückgreifen, wonach am Sabbath (s. 2 Mos. 16, 29) von seinem Orte keiner ausgehen soll, welche Konfinierung von der spätern jüdischen Tradition auf eine Viertelstunde Entfernung festgesetzt wurde, woran sich aber, aus Marc. 2, 23 zu schließen, der Herr selbst nicht gebunden hat. Für wie manchen Geschäftsmann und Beamten ist ja der Sonntag in der That der einzige Tag, an dem ihm eine Erholung dieser Art überhaupt möglich ist; aber das muß doch eine Ausnahme bleiben und nicht zur Regel werden, wogegen der sonntägliche Abendspaziergang mit der Familie ganz wol zur Hausregel werden darf, um so mehr, da der Sonntag für so manche Väter der einzige Tag ist, an dem sie sich ihren Kindern widmen können. Zu Hause ferner ist für das jüngere Kind schon damit eine entsprechende Unterhaltung zu bewerkstelligen, daß ihm gewisse feinere Spielsachen nur am Sonntage herausgegeben werden. Der ältere Knabe, das ältere Mädchen darf dann auch solche Schriften lesen, für welche an den Werktagen die Zeit nicht verstattet ist. Treibt ein Kind schon mit einiger Lust und Fertigkeit eine Kunst wie Zeichnen und Musik, so bietet auch dazu der Sonntag seine Nebenstunden willig dar. Und wir gestehen offen, daß wir nicht der vielmehr puritanischen, als deutsch-lutherischen Meinung beipflichten, als dürfte auch in diesen Formen die Unterhaltung nur eine religiöse sein, nur religiöse Lektüre, nur religiöse Musik. Bei wem der Grundton des ganzen Gemütslebens ein evangelischer ist, der hat auch hierher das apostolische Wort zu ziehen: „Lasset euch niemand ein Gewissen machen über Speise oder Trank, über Feiertage oder Sabbathe" (Kol. 2, 16); nur was etwa Ärgernis geben würde, wie z. B. laute Tanzmusik auch ohne Tanz, das ist aus diesem Grund, ebenfalls nach apostolischer Regel (2 Kor. 6, 3. Röm. 14, 13) zu unterlassen, sowie auch auf die Bedeutung eines einzelnen Festtages (Charfreitag, Bußtag ꝛc.) Rücksicht genommen und somit das Kind an diese Rücksichtnahme gewöhnt werden muß. Sonst aber darf man wol sagen: was, z. B. von Gesang und Musik, den Sonntag entweiht, das ziemt sich für einen Christen, für ein Christenkind auch am Werktage nicht. Aber „was von Lebensgenüssen edlerer Art ist, d. h. was den Menschen aus der geistlichen Lebenssphäre, in die der Gottesdienst als der Kern des Sonntags ihn versetzt, nicht nur nicht wider herabzieht ins Gemeine, ins Sinnliche und Sündige, sondern jener höhern Stimmung analog ist, was als geistige Erhebung und Erfrischung überhaupt der Poesie innerlich verwandt ist, was somit das ideale Leben im Menschen wach ruft und nährt, wenn es auch nur den Stempel des rein Menschlichen trägt, was also den religiösen Grundton des Sonntags nicht als weltlicher Miston zerstört, sondern mit jenem, obgleich verschieden davon, doch zu einem wolthuenden Accorde zusammenklingt: das ist dem Sonntag auch nicht enge vorzuenthalten, das paßt vielmehr als Schmuck und Segen zu ihm und wird seine Wirkung auf den ganzen Menschen sicher nicht schwächen, sondern erhöhen." (Aus der „Moral" des Unterzeichneten, S. 411 f.)

Von der Regel, daß der Sonntag mit keiner Werktagsarbeit, d. h. besonders Handarbeit, entweiht werden soll, macht man häufig in bester Meinung die Ausnahme, daß, wenn die Arbeit für einen wolthätigen Zweck, für die Mission u. dgl., gethan werde, sie dann nicht unter jenes Verbot falle. Selbst K. v. Raumer verwirft es (Gesch. d. Päd. III, 1. S. 42) als Puritanismus, wenn man nicht zulassen wolle, daß „für arme barfüßige Kinder am Wintersonntage Strümpfe gestrickt und Hemden genäht werden." Puritanischer Anwandlungen wird uns wol niemand bezichtigen; gleichwol verweisen wir auch solche Arbeit entschieden aus dem Bereiche des Sonntags hinaus, augenblickliche, drängende Not natürlich ausgenommen, die aber auch fürs Arbeiten zu eignem Nutzen von der christlichen Sittenlehre nie verworfen worden ist. Es handelt sich in dieser Frage gar nicht um den Zweck einer Arbeit, sondern um die Arbeit selbst; sie ist ja

auch an sich, auch fürs eigene tägliche Brot, nichts Sündhaftes, aber sie ist das Symbol unsres Gebundenseins an die vergängliche Welt. Strümpfe stricken und Hemden nähen, sei es für wen es wolle, zerstört das, was wir oben die Poesie des Sonntags genannt haben; man soll von der Werktagsarbeit auch nicht einmal etwas sehen. Geht man nicht von diesem Gesichtspunkt aus, so wäre am Ende auch nicht viel Triftiges zu entgegnen, wenn einer die Frage stellte, warum nicht selbst während der Predigt wenigstens gestrickt werden sollte, nämlich für wolthätige Zwecke; es würde solches stille Arbeiten, das die geistige Thätigkeit ja durchaus nicht hindert, vielleicht manche Zuhörerin sogar aufmerksamer erhalten, als das regungslose Dasitzen. Nicht um irgendwelche anderweitige Zwecke, sondern um den Gesamteindruck handelt es sich, den der Sonntag durch seine ganze Erscheinung machen soll. Wem es darum zu thun ist, für die Armen zu arbeiten, der wird sicherlich auch am Werktag eine Zeit dazu erübrigen; wer aber sein Kind anweist, am Sonntag für andre zu nähen oder zu stricken, der wird es nicht verhüten können, daß dasselbe hernach solche Arbeit auch dann nicht mehr scheut, wenn sie dem eignen Nutzen dient.

Wie endlich im Unterrichte die Pflicht der Sonntagsfeier den Kindern darzustellen und als Christenpflicht zu begründen, also ihr Gewissen auf diesen Punkt zu lenken und ihr sittliches Urteil richtig zu stellen sei: das hat auf Grund der Ethik die Katechetik zu zeigen. Sie mag es, der Einrichtung unsrer Katechismen gemäß, in der Form der Erklärung des dritten Gebots (nach reformierter Zählung des vierten) thun; aber wenn sie nicht fehlgreifen will, so kann sie die Sonntagsfeier nicht auf das positive göttliche Gebot stützen, das nicht auf den christlichen Sonntag sich bezieht und auch seinem Inhalte nach auf diesen nicht paßt. Die Stellung des Herrn selbst zu diesem Gebot kann ja keinen Denkenden darüber mehr im Unklaren lassen, daß es seinen Grund haben muß, warum er, auch wo er die andern Gebote bestätigt und verschärft, wie in der Bergpredigt, wie Matth. 19, 11, gerade dieses niemals nennt, auch mit dem Satze Marc. 2, 27: „Der Sabbath ist um des Menschen willen gemacht und nicht der Mensch um des Sabbaths willen" offenbar über das mosaische Gebot hinaus- und auf eine höhere Ordnung zurückgreift. Der Sonntag ist den Kindern als eine kirchliche Einrichtung zu erklären, mit welcher, gleich so manchen andern kirchlichen Einrichtungen, ein hoher, näher zu beschreibender Segen verbunden ist. Wer nun diese Einrichtung mißachtet und sie, sei es durch Arbeit oder sei es durch Leichtsinn, Üppigkeit u. s. w. entweiht, der sündigt, weil er sich erstlich von der christlichen Gemeinschaft lossagt, welcher er als ein Glied am Leibe in Gehorsam sich anschließen soll, und eben damit ein Ärgernis giebt; und weil er zweitens sich selbst um jenen Segen bringt, sich durch Entheiligung des Sonntags selber immer mehr entheiligt, immer mehr Gott und seinem Wort und Geist entfremdet. Diese Sünde besteht also nicht in der Übertretung einer positiven göttlichen Vorschrift, die es diesfalls für die Christenheit gar nicht giebt, aber desto mehr in der Verletzung sowol einer kirchlichen Gemeinschaftspflicht, als in einer Pflicht gegen sich selbst; er bringt sich selber mutwillig um eine seiner Seele wie seinem Leibe zugedachte Wolthat. **Palmer** †.

**Sonntagsschulen.** Nicht von den Unterrichtsanstalten, welche für die aus der Volksschule entlassenen Knaben zur Fortbildung in technischen und sprachlichen Zweigen des Unterrichtes in zahlreichen Städten eingerichtet worden sind, handelt es sich in diesem Aufsatz, sondern um die religiöse Unterweisung der Jugend, weniger zum Zweck der Belehrung, wie der Ausdruck „Schule" anzudeuten scheint, als der Erbauung. Da die den Erwachsenen sonntäglich dargebotene Predigt das Fassungsvermögen der Kinder übersteigt, welche einer längeren Gedankenentwickelung zu folgen außerstande sind, mußte sich früh das Bedürfnis geltend machen, der Jugend etwas ihrem religiösen Stundpunkt und ihrer intellektuellen Fähigkeit Entsprechendes darzubieten und ihr eine besondere Art des Gottesdienstes zu widmen. Die christliche Kirche hat in der richtigen Erkenntnis ihrer Aufgabe, Erzieherin der Völker zu sein, mit der Annahme der Kindertaufe auch die religiöse Pflege

der Jugend als heilige Pflicht angesehen und das: „Weide meine Lämmer“ ebenso wichtig und verbindlich angesehen, wie das: „Weide meine Schafe“. Es war nur natürlich, daß diese religiöse Unterweisung vornehmlich auf den Sonntag verlegt wurde, an welchem in der alten Kirche schon die Katechumenen zur Taufe vorbereitet zu werden pflegten. Darf man nun auch behaupten, daß es an religiöser Pflege der Jugend zu keiner Zeit ganz gefehlt hat, so ist doch das mit dem Namen „christliche Sonntagsschule“ bezeichnete Institut etwas Modernes; es gehört den letzten Jahrzehnten der protestantischen Kirchengeschichte an. Denn was anderwärts auch früher schon bestand, was z. B. in Württemberg für die konfirmierte Jugend eingerichtet ist, was schon Luther anzubahnen sich bemühte, was auch der edle Borromeo, Erzbischof von Mailand, beabsichtigte, ist etwas Verschiedenes; teils sind es Ersatzeinrichtungen für die Volksschulen, in denen den Kindern die notdürftigsten Elemente im Lesen, Rechnen, Schreiben und allerdings auch in Religion beigebracht werden sollen, teils sind es die namentlich in der lutherischen Kirche herkömmlichen, aber oft nur notdürftig konservierten Katechisationen mit der Schuljugend oder den Konfirmierten in der Kirche. Es handelt sich aber hier um einen Kindergottesdienst in der Form der englisch-amerikanischen Sonntagsschule, um eine Erbauung der Jugend mit lehrhaftem Charakter im Unterschied von dem Predigtgottesdienst für Erwachsene. England und Amerika sind allerdings als die Heimat der Sonntagsschule zu bezeichnen, sofern dort zum erstenmal der Versuch gemacht worden ist, religiöse Unterweisung mit gottesdienstlich-liturgischen Formen zu umkleiden, und zugleich Laienkräfte für diesen Dienst an Kindern heranzuziehen. Diese beiden wesentlichen Merkmale sind der Sonntagsschule auch auf deutschem Boden verblieben, nur mit der unserer deutsch-evangelischen Kirche angemessenen und charakteristischen, unzweifelhaft heilsamen doppelten Unterschiedenheit, daß einmal das didaktische Element hinter dem liturgisch-erbaulichen zurücktritt, und sodann daß die Laienkräfte nur in Verbindung mit dem geistlichen Amte ihres Dienstes in der Kirche warten. Was das erstere betrifft, so ergab es sich von selbst aus dem Unterschied der englisch-amerikanischen und deutschen Volksschulbildung. Die heilsame Allgemeinheit des Unterrichts in Deutschland, beruhend auf dem Schulzwang, führt den Kirchen ein anderes Material zu, als in England und Amerika, wo der Elementarunterricht noch nicht so entwickelt ist. Während drüben die Kinder oft ohne alle religiöse Kenntnisse und ohne religiösen Memorierstoff zur Kirche kommen, kann bei uns ein gewisses Maß von Kenntnissen, sowol der biblischen Geschichte als des Katechismus vorausgesetzt werden. Daher hat dort die Sonntagsschule vielmehr den Beruf, die fehlenden Schulkenntnisse unterrichtlich zu ergänzen, während bei uns der Hauptnachdruck auf der erbaulichen Darreichung des wenigstens teilweise schon bekannteren Stoffes liegt. Was aber die Heranziehung von Laienkräften angeht, so werden die Sonntagsschulen jenseits des Meeres oftmals von Gemeindegliedern unter Leitung eines sogenannten „Laiensuperintendenten“ gehalten, ohne daß ein Geistlicher sich daran beteiligt, und namentlich liegt bei den Dissenters, welche auf das geordnete Amt in der Kirche viel weniger Gewicht legen, als die Landeskirchen Deutschlands, diese Angelegenheit oft völlig in Laienhänden, während bei uns der Geistliche der geborene Leiter der Sonntagsschule ist, der sich höchstens durch Stellvertreter aus den gläubigen Laienkräften zeitweilig ersetzen läßt. Man darf sagen, daß in Deutschland, wo auch die kirchenregimentlichen Organe sich die Pflege dieses Institutes angelegen sein lassen, dasselbe fast durchaus in den Organismus des kirchlichen Dienstes eingegliedert ist, zwar immer noch nicht obligatorisch, aber doch als wichtiger Zweig pastoraler Wirksamkeit anerkannt, von den Kirchenbehörden befürwortet, von zahlreichen Geistlichen sonntäglich gepflegt.

Daß ein solcher Sonntagsschulgottesdienst nicht einen streng-kirchlichen Charakter trägt, liegt in der Natur der Sache; die Kindergemeinde kann nicht wie eine Versammlung mündiger Christen behandelt werden, das katechetische Element bringt eine größere Beweglichkeit hinein, der Gesang ist dem kindlichen Verständnis gemäß nach Text und Melodie nicht ausschließlich streng choralmäßig, sondern auch volkstümlich-weltlich; um die

Kinder zum Verständnis der christlichen Wahrheit heranzuziehen, muß man sich zu ihnen herablassen, mit ihnen kindlich sprechen, beten, singen. Könnte dies ein berufener Mann, bei uns der Geistliche, allein thun, vermöchte er es, durch Ansprache und Erzählung die Kinder von verschiedenen Alters- und Geistesstufen im Alter von 6—14 Jahren auch nur eine halbe Stunde zu fesseln, so dürfte dies eine vollkommenere Darstellung des Kindergottesdienstes sein, als es bei der üblichen Praxis mit Helfern und Helferinnen möglich ist. Denn die Gruppeneinteilung und Gruppenunterweisung bringt unleugbar etwas Unruhiges und für unbeteiligte Zuhörer Unerbauliches hinein. Mag sein, daß einzelne dieses Charisma haben, sonntäglich eine zahlreiche Kindergemeinde zu fesseln und in Aufmerksamkeit und Spannung zu erhalten; — viele können es erfahrungsmäßig nicht. Das Verständnis der verschiedenaltrigen und verschieden begabten Kinder fordert eine Manigfaltigkeit der Mitteilung, die kindliche Phantasie muß fortgesetzt in Anspruch genommen werden, wenn sie nicht abschweifen soll, ohne eine spezielle Beaufsichtigung läßt sich schon die äußere Ruhe schwer herstellen, so daß ganz von selbst der Geistliche zur Lösung seiner Aufgabe dazu getrieben wird, sich Helfer und Helferinnen heranzuziehen, welche bei der eigentlichen Unterweisung in der biblischen Wahrheit seine Arbeit teilen. Die Kinder werden in Gruppen von 8—15 Kindern eingeteilt, nach dem Geschlecht gesondert, so daß die dem Alter und der geistigen Entwickelung nach zusammengehörigen der nämlichen Gruppe zugewiesen werden, und jede dieser Gruppen erhält einen Lehrer, bezw. eine Lehrerin zur Aufsicht und Unterweisung, so daß der Geistliche sich gleichsam durch Organe mit den Kindern in Verbindung setzt, die er allein nicht genügend beschäftigen könnte.

Diese Heranziehung von Laien, meist jüngeren Männern und Mädchen, welche diesen Dienst freiwillig und uneigennützig leisten, hat aber nicht bloß, wie es nach dem Bisherigen scheinen könnte, die Bedeutung einer durch die Not hervorgerufenen, wol oder übel zu duldenden Maßregel, sondern besitzt einen selbständigen Wert, sofern hier die richtige Verwendung der Laienkräfte für die Interessen des Reiches Gottes einen verheißungsvollen Anfang gefunden hat. Der Geistliche sammelt um sich eine Zahl kirchlich interessierter Laien, in denen das Bewußtsein geweckt wird, daß es Ehrensache der evangelischen Christenheit ist, ihre Kräfte mit in den Dienst an der Gemeinde zu stellen, und welche auch zu anderen Hilfsleistungen verwandter Art erzogen werden können. Besonders jüngere Gemeindeglieder, welche nach der Konfirmation ein Verlangen haben, sich nützlich für Gottes Reich zur erweisen, können hier trefflich verwendet werden, und der Geistliche wird aus dem Kreis seiner Konfirmanden leicht die tauglichen Kräfte herausfinden. Es bildet sich naturgemäß ein Kreis bewußt kirchlicher Laien um den Geistlichen und ebenso ein Band persönlicher Gemeinschaft zwischen den Lehrern und Lehrerinnen und ihren Schülern, das sich leicht auch auf das Haus und die Familie überträgt. Es ist ersichtlich, daß den Kindern auf diese Weise die Kirche lieb wird, daß sie durch die Anhänglichkeit an ihre Leiter und Leiterinnen eine Liebe zur Kirche und zum Sonntag mit in das reifere Alter nehmen, und daß nicht selten durch die Kinder und ihre Sonntagsfreude auch Eltern und Geschwister wider zur Kirche und zu Gottes Wort gezogen werden. Freilich bedürfen diese Hilfskräfte einer Vorbereitung für ihr sonntägliches Amt, damit sie den biblischen Abschnitt, welcher zur Behandlung kommt, in gewisser Gleichmäßigkeit und Klarheit und mit dem nötigen Verständnis auch katechetisch sachgemäß zu behandeln wissen; und es gehört zu den wichtigen Aufgaben des Geistlichen, in der wöchentlichen Vorbereitungsstunde die Lehrer und Lehrerinnen so auszurüsten, daß sie imstande sind, kindlich, klar, schlicht und verständnisvoll mit ihren Gruppen über den betreffenden Gegenstand zu sprechen. Wenn dann auch, was man wol von übelwollender Seite gegen diese Laienbeteiligung vorgebracht hat, einmal eine ungeschickte Frage, ein doktrinärer Ausdruck, eine unpraktische Behandlung vorkommt — großer Schaden wird damit nicht angerichtet, auch sind die Kinder keine Kritiker, und der Gewinn bei der Heranziehung von Laien ist so überwiegend, daß etwaige kleinere Mängel nicht in Betracht kommen können.

Der Gang des Sonntagsschulgottesdienstes, welcher entweder 11—12 oder 2—3 Uhr abgehalten zu werden pflegt, ist ziemlich übereinstimmend in den deutschen Sonntagsschulen eingerichtet; er gliedert sich in den liturgischen, katechetischen und zusammenfassenden Teil. Einem Eingangslied folgt eine kurze Liturgie mit Responsorien; den Text des Bibelabschnittes liest der Geistliche an manchen Orten abwechselnd Vers für Vers mit der Kindergemeinde; Glaubensbekenntnis, wie zum Schluß das Vaterunser wird gemeinsam gesprochen. Nach einem Übergangsvers löst sich die Gesamtheit in Gruppen auf, welche sich gegenseitig nicht stören, da die Gruppenvorsteher ihre Schar um sich sammeln und im Erzählungstone mit ihr sprechen können. Der Geistliche verhält sich während dieser 15—20 Minuten dauernden Unterweisung zuhörend. In Deutschland ist es allgemein üblich, nur die heilige Schrift zu Grunde zu legen, und für jeden Sonntag einen Bibeltext zu behandeln, sei es die Perikope, oder einen anderen Abschnitt des Alten oder Neuen Testaments. Eigentlicher Katechismusunterricht ist ausgeschlossen; und daß bei der Auswahl der Schrifttexte die geschichtlichen Teile den Vorzug verdienen, weil sie den Kindern am zugänglichsten gemacht werden können, wobei doch Abschweifungen auf das Katechismusgebiet nicht ausgeschlossen sind, liegt auf der Hand. Um alsdann aus der Analyse zur Synthese zurückzukehren und zugleich dem gottesdienstlichen Charakter wider zu seinem Rechte vor dem mehr schulmäßigen zu verhelfen, schließt sich an die Gruppenunterweisung eine rekapitulierende Zusammenfassung durch den Geistlichen, teils in Frage und Antwort, teils in paränetischem Schlußwort. Gebet, Segen, Schlußgesang beenden die höchstens eine Stunde währende Feier. Dem Zweck der Sonntagsschule dienen außerdem die Liederbücher, „Kinderharfen" u. dgl., deren es sehr viele giebt und in welchen neben den bekanntesten Kirchenliedern auch zahlreiche geistliche oft aus dem Englischen übertragene Gesänge sich befinden, deren weiche, liebliche Melodieen dem Kindergemüt sehr zusagen. In Deutschland hat sich besonders die vom Berliner Komitee für Sonntagsschulen herausgegebene „Kinderharfe" Bürgerrecht erworben. Dazu kommt eine Fülle von Kinderlitteratur, periodische Sonntagsschulblätter und Traktate, oft illustrierte, die besonders in England und Amerika massenhaft produziert ist und in vielen Tausenden, ja Hunderttausenden von Exemplaren verbreitet werden. In England und Amerika, wo das Sonntagsschulwesen schon lange eingewurzelt ist, wird ihm eine erheblich größere Sorgfalt auch bezüglich der materiellen Unterstützung zuteil, als in Deutschland. Dort wird beim Bau einer Kirche immer auch ein besonderer Raum für die Sonntagsschule in Aussicht genommen, bald neben, bald unter, bald über der Kirche, und die Sitze werden so eingerichtet, daß die Kinder bequem in Gruppen eingeteilt werden können; jede Sonntagsschule hat ihre Kinderbibliothek, aus welcher Bücher verliehen werden. Der Einfluß dieser Schulen ist dort schon viel warnehmbarer als hier, wo die Erfahrungen noch jünger sind; sie gelten dort als Pflanzschulen der Gemeinden, als Hoffnung der Kirche. „Aus den Kinderschulen wird die Welt regiert und das Reich Gottes aufgebaut." Reichere Gemeinden in größeren Städten gründen in vernachlässigten oder neuen Stadtteilen Sonntagsschulen als Missionsstationen, welche dann sauerteigartig für die neuen Gemeinden wirken. Ja es giebt einzelne Sonntagsschulen, welche aus den wöchentlichen Beiträgen der Kinder neue Missionssonntagsschulen gründen oder einen Missionär unter den Heiden erhalten.

Was die Geschichte der Sonntagsschulen betrifft, so weist, wie bemerkt, ihr Ursprung auf England und Amerika zurück. Als der eigentliche Begründer darf der englische Menschenfreund Robert Raikes (geb. 1735 in Gloucester, gestorben 1811) genannt werden, welcher voll Mitleid mit den Scharen vernachlässigter Kinder, die er auf den Straßen dem Laster und Elend preisgegeben sah, im Jahre 1781 eine Sonntagsschule gründete, um darin die armen und verwarlosten Kinder in Lesen und Schreiben, aber auch in Religion unterrichten zu lassen. Arme Frauen wurden für einen mäßigen Lohn als Lehrerinnen angestellt. Wie heilsam und zeitgemäß dieses Unternehmen war, zeigte sich bald, und fünf Jahre später gab es in England schon gegen 300,000 Kinder, welche Sonntagsschulunterricht empfingen. Schottland (1797), Irland (1793), Amerika

(1786), folgten bald nach; in Amerika gründete zuerst der Methodistenbischof Asbery in Virginien eine Sonntagsschule. Schon 1785 bildete sich eine Gesellschaft zur Verbreitung von Sonntagsschulen durch einen Kaufmann William Fox, und seit 1803 nahm die „London Sunday-School-Union" diese Angelegenheit als Zentralstelle in die leitende Hand, wobei ebenso die bischöfliche Staatskirche als die verschiedenen Dissenters vertreten waren. In Amerika entstand der erste Sonntagsschulverein in Philadelphia durch Bischof White 1791, welcher Verein sich 1816 zur „New-York Sunday-School-Union", und 1824 zur „American Sunday-School-Union" erweiterte und eine immer umfassendere und großartigere Thätigkeit ausgeübt hat. Doch giebt es daneben auch eine Zahl konfessioneller Sonntagsschulgesellschaften, welche im Sinne eines besonderen Bekenntnisses die Arbeit in den Sonntagsschulen getrieben sehen wollen. In den Vereinigten Staaten giebt es fast keine Kirche mehr ohne eine Sonntagsschule, und es ist hier das System des freiwilligen kirchlichen Schulunterrichtes der Jugend am vollständigsten durchgeführt. Was wir aber für Deutschland als einen Vorzug bezeichneten, wurde auch in Amerika bald — im Unterschied von dem Plan des Stifters Raikes — gebräuchliche Ordnung: daß kein besonderes Lehrerpersonal verwendet, sondern die Arbeit als freie Liebesthätigkeit angesehen wird, daß die Sonntagsschule nicht Privatsache einzelner Individuen, sondern Gemeindesache ist, daß es sich im Sonntagsschulunterricht nicht um weltliche, sondern wesentlich religiöse Bildung handelt, und daß sämtliche Kinder der Gemeinde herangezogen werden sollen, nicht bloß die verwarlosten. Diese wesentlichen Verbesserungen des Systems wirkten auch auf England zurück, und Deutschland empfieng das Institut bereits in dieser verbesserten Gestalt.

Der Anfang der Sonntagsschulen in Deutschland fällt in die ersten sechziger Jahre und führt auf amerikanische Einflüsse zurück; außer anderen darf der Kaufmann Albert Woodruff aus Brooklyn in Nordamerika genannt werden, welcher sich der Verbreitung der Sonntagsschulbestrebungen mit Hingebung und Eifer angelegen sein ließ. Er arbeitete im Jahre 1864 auch in mehreren Städten Deutschlands auf die religiöse Unterweisung der Jugend am Sonntag in der Gestalt des Gruppensystems hin und wußte das Interesse dafür durch sein warmes, persönliches Eintreten in vielen zu wecken. Auch Prof. Dr. Schaff aus New-York wirkte in demselben Sinne auf einer Reise, die er 1865 nach Deutschland unternahm; er hielt öffentliche Vorträge über das christliche und kirchliche Leben Nordamerikas mit besonderer Rücksicht auf Sonntagsfeier und Sonntagsschulen, besuchte und stärkte die bereits gegründeten Sonntagsschulen und gab Anstoß zur Gründung von neuen, besonders in Stuttgart. Als er im Jahre 1869 Deutschland wider besuchte, konnte er schon ein fröhliches Wachstum der ausgestreuten Saaten warnehmen. Immer mehr erkannte man den großen Segen, der in diesem Institut beschlossen war, und bereits der Stuttgarter Kirchentag vom Jahre 1869 legte ein entschiedenes Zeugnis für dasselbe ab, indem u. a. das Wort Melanchthons darauf angewendet wurde: „Wir brauchen keine Sorge zu haben, unsere Frauen und Kinder beten!" Zu den von A. Woodruff angeregten Männern gehört besonders W. Bröckelmann aus Heidelberg, dessen sich jener in seinen Ansprachen auch als Dolmetscher zu bedienen pflegte, und welcher außerordentlich rührig und hingebend diesem Werk gedient, in Wort und Schrift dafür agitiert und an vielen Orten, namentlich in Berlin die Bewegung in Fluß erhalten hat. Gerade in solchen schnell angewachsenen Städten mit Massengemeinden, wie Berlin, zeigen sich Sonntagsschulen als dringendes Bedürfnis, bieten einigermaßen Ersatz für den Mangel an geistlichen Kräften bei einer entkirchlichten Bevölkerung, von der nur cirka 3 Prozent den Gottesdienst besuchen. Gegenwärtig leitet das Berliner Zentralkomitee, welches jetzt als Vorstand des „Vereins für Förderung der Sonntagsschulsache in Deutschland" in Kraft ist, die Sonntagsschulangelegenheit für Deutschland, — zwar ohne amtlichen Charakter, aber doch thatsächlich anerkannt; — Reiseprediger pflegen diese Angelegenheit kräftig in den Provinzen zu fördern, monatliche Versammlungen

sowol der Vorstandsmitglieder, als auch der Helfer und Helferinnen für Berlin bieten Förderung und Anregung; Männer wie Prochnow, Neuhaus, Strauß, Kraft, Biedebandt, Ziethe, v. d. Goltz, Graf Bernstorff, haben seit Jahren die Sache in bewährten Händen gehabt, verschiedene Zeitschriften, Kinderblätter und Kinderschriften gehen von dort aus in die Weite, und in den einzelnen Provinzen und Ländern des deutschen Reiches wirken Vertrauensmänner gemeinsam mit dem Berliner Vorstande zur Förderung der Sache. In den 25 Jahren des Bestehens deutscher Sonntagsschulen hat sich die Einrichtung derselben trefflich bewährt und erfreuliches Wachstum gefunden. Fehlt auch noch viel, daß jede Gemeinde ihre Sonntagsschule besitzt, — in kleineren Landgemeinden dürfte auch das Bedürfnis nicht dringlich, und die Erlangung von Laienhilfskräften schwierig sein —, so hat doch fast jede größere Stadt eine oder mehrere Sonntagsschulen, und sie dürfen gewiß mit als ein Zeugnis für reges kirchliches Gemeindeleben angesehen und als Mittel, Laienkräfte zur Arbeit am Reiche Gottes heranzuziehen, begrüßt werden. Daß sie dem Geistlichen einen nicht geringen Zuwachs von Arbeit auferlegen, kann nicht verkannt werden, aber die Arbeit kommt seiner Wirksamkeit in anderer Weise zustatten und erleichtert sie. Auch wenn wir nicht fürchten — wenigstens für Preußen nicht —, daß die Volksschule von der Kirche getrennt, oder gar die Schule religionslos oder konfessionslos werde, so wird doch der Kindergottesdienst in der Form der Sonntagsschule belebend auf das kirchliche Gemeinwesen einwirken und reiche Früchte für die Zukunft tragen. Wenn nach nüchternen, wolbeglaubigten Zeugnissen in England sich die Sonntagsschule als eine eminente Macht zur Hebung der Sittlichkeit, namentlich in entkirchlichten und verwilderten Massen- und Fabrikdistrikten bewährt hat, — so darf wol auch für Deutschland erhofft werden, daß wenn nicht nur 4 Prozent der deutschen Kinder, wie gegenwärtig, an der Sonntagsschule teilnehmen, sondern 50 Prozent, auch hier der verborgene, segensvolle Einfluß sittlich-sozialer Art zur Erscheinung kommt. Schon jetzt berührt es wolthuend und zeigt die nicht zu unterschätzende soziale Bedeutung der Sonntagsschule, daß in ihr Kinder aller Stände friedlich beisammensitzen, während sie sonst durch Familie, Stellung, Schule weit getrennt sind und keinerlei Beziehungen zueinander unterhalten; daß sie hier gemeinsam empfangen und lernen, Gegenstände derselben Fürsorge sind, zu Weihnachten gleichmäßig ein Bildchen oder Weihnachtsschriftchen mitnehmen, im Sommer in demselben Zuge, wol Hand in Hand an den gemeinsamen Spaziergängen teilnehmen, dieselben Spiele spielen, dieselben Lieder singen, dieselben Sonntagsschulblätter lesen, Schafe einer Weide und eines Hirten. Dieser wichtige Umstand kann nur mildernd, ausgleichend und wolthätig einwirken. —

Was schließlich die statistischen Verhältnisse angeht, so wird der Fortschritt der letzten 15 Jahre schon durch die Mitteilung bestätigt, daß im Jahre 1869 in Deutschland 99 freiwillige Sonntagsschulen gezählt wurden, mit 1385 Lehrenden und 16 592 Kindern, — jetzt dagegen 700 Sonntagsschulen (wobei allerdings die Kindergottesdienste ohne Gruppensystem, etwa 160 an der Zahl, mitgerechnet sind), mit cirka 8500 Lehrenden und 186 000 Kindern. Eine vollständige und absolut zuverlässige Statistik liegt allerdings noch nicht vor; durch die Güte des Berliner Vorstandes, insonderheit des Herrn Predigers Basche bin ich aber in den Stand gesetzt, wenigstens annähernd richtige Angaben, welche im ganzen und großen auf Zuverlässigkeit Anspruch machen können, mitzuteilen. Dieselben sind inzwischen auch in einem von dem Berliner „Vorstand des Vereins zur Förderung von Sonntagsschulsachen" herausgegebenen Generalbericht veröffentlicht. Hiernach verteilen sich die ebengenannten summarischen Zahlen folgendermaßen:

(Siehe die Tabelle auf nächster Seite.)

Rechnet man hierzu noch die evangelischen Dissenters, welche der Landeskirche nicht angehören, mit ihren Sonntagsschulen, sowie einige kleinere ländliche, noch nicht statistisch ermittelte, so wird man für Gesamtdeutschland mit der Angabe: 700 Sonntagsschulen, 10 000 Lehrende, 200 000 Kinder nicht fehlgreifen.

## A. Preußen.

| Provinzen. | Lehrende. | Kinder. | Zahl der evang. Einwohner. | Also auf 1000 evang. Christen Besucher der Sonntagsschule: |
|---|---|---|---|---|
| Ost- und Westpreußen | 429 | 6 771 | 2 327 000 | 3 |
| Pommern . . . . | 353 | 6 985 | 1 500 000 | 4,9 |
| Posen . . . . . | 71 (?) | 2 825 | 532 000 | 5,4 |
| Brandenburg (incl. Berlin) . . | 1764 | 36 942 | 3 200 000 | 12,2 |
| Sachsen, Provinz . | 445 | 7 560 | 2 154 000 | 3,8 |
| Schlesien . . . . | 295 (?) | 6 892 | 1 870 000 | 3,9 |
| Westfalen . . . . | 334 | 9 884 | 1 000 000 | 10,8 |
| Rheinprovinz . . . | 1066 | 35 945 | 1 100 000 | 34,4 |
| Hannover . . . . | 169 (?) | 3 093 (?) | 1 900 000 | 1,7 (?) |
| Schleswig-Holstein . | 493 | 9 889 | 1 120 000 | 9,3 |
| Hessen-Nassau. . . | 277 | 4 610 | 1 090 000 | 4,5 |
| Sa. für Preußen: | 5696 | 131 396 | 17 793 000 | Etwa 8 pro Mille. |

## B. Das übrige Deutschland.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Königr. Sachsen . . | 483 | 8 940 | 2 365 000 | 4 |
| Königr. Bayern . . | 318 | 4 930 | 1 400 000 | 3 |
| Königr. Württemberg | 926 | 18 618 | 1 248 000 | 15,7 |
| Hessen-Darmstadt . | 68 (?) | 1 250 (?) | 564 000 | 2,3 (?) |
| Baden . . . . . | 193 | 4 612 | 495 000 | 9,7 |
| Braunschweig . . . | 72 | 1 038 | 300 000 | 3,7 |
| Mecklenburg . . . | 87 | 1 083 | 655 000 | 1,8 |
| Oldenburg . . . . | 22 | 582 | 260 000 | 2,3 |
| Übrige kleinere deutsche Staaten zusammen | 185 | 3 245 | 1 431 000 | 2,4 |
| Deutsche Reichsstädte Hamburg, Lübeck, Bremen . . . . | 326 | 7 890 | 492 000 | 16,6 |
| Elsaß-Lothringen . | 130 | 2 336 | 250 000 | 9,9 |
| Sa. für das übrige Deutschland . | 2809 | 54 524 | 9460 000 | 6,5 pro Mille |
| Dazu Preußen | 5696 | 131 396 | 17 793 000 | 8 pro Mille |
| Sa. | 8505 | 185 920 | 27 253 000 | Etwa 7 pro Mille. |

Selbstverständlich steht hierbei das Land hinter den größeren Städten, wo das Bedürfnis zweifellos ein brennendes ist, weit zurück. Beispielsweise stellt sich das Verhältnis nach obigem Maßstab (auf 1000 evangelische Einwohner kommen Besucher der Sonntagsschulen) in folgenden Städten so: Danzig 2,2; Leipzig 10,2; Magdeburg 10,8; Frankfurt a./M. 12,0; Stettin 13,3; Hamburg 13,6; Dresden 15,6; Königsberg 16,3; Altona 17,0; München 20,0; Bremen 21,1; Breslau 26,0; Berlin 26,3; Halle a./S. 32,0; Elberfeld 34,0; Barmen 90,5; Mülheim a./Rh. 165,4 —.

Die Statistik über England und Nordamerika ist zwar noch weniger sicher zur Ermittelung gelangt, aber jedenfalls nehmen sich die Zahlen dieser Gebiete ungleich imponierender aus. Charakteristisch ist schon der Umstand, daß die Zahl der die Sonntagsschulen besuchenden Kinder in England größer ist, als die Zahl der in die Wochentagsschulen gehenden. London allein besitzt gegen 1000 Sonntagsschulen, also mehr als ganz Deutschland, und darunter recht ansehnliche. In der ganzen Christenheit auf Erden kann man gegenwärtig 15 Millionen Sonntagsschulbesucher, Lehrende und Lernende, rechnen.

Halle. D. Förster.

**Sophisten der römischen Kaiserzeit.** Das geistige Leben der griechischen Welt unter dem Regimente der Imperatoren entwickelt nach mehreren Seiten hin noch immer eine Kraft und Regsamkeit, die umsomehr in Erstaunen setzt, je gedrückter und entmutigender im ganzen die äußeren Verhältnisse erscheinen. Aber wir haben freilich bei solcher Betrachtung nicht auf das eigentliche Griechenland uns zu beschränken, das, wenn es auch mit einer fast rührenden Verehrung die alten Einrichtungen zu bewahren suchte und in den Erinnerungen an die vergangene Herrlichkeit einen Trost für die Not der Gegenwart besaß, doch bis auf einzelne vom Glück begünstigte Orte in traurigsten Verfall gesunken war (Zinkeisen, Geschichte Griechenlands I, 517 ff.). Vielmehr ist im Auge zu behalten, daß das Gebiet der griechischen Bildung im Osten bis an den Euphrat und Tigris, im Westen bis in das südliche Gallien reichte, daß im Süden Cyrenaica und Ägypten, im Norden die Städte am Saume des Scythenlandes die Grenzen dieses Kulturgebiets bezeichneten, daß innerhalb so weiter Räume, obwol die nationalen Besonderheiten sich erhielten, doch überall griechische Sprache und Litteratur ausgleichend und verknüpfend wirkten und für strebsame Geister auf sehr verschiedenen Punkten, in Rom und Massilia, bei den Borysthenitен und Herakleoten, in Byzanz und Ephesus, in Athen und Rhodus, in Tarsus und Tyrus, in Antiochia und Alexandria fast mit gleicher Leichtigkeit eine Stätte des Wirkens sich aufthat. Und bis gegen das Ende des zweiten Jahrhunderts erfreuten sich die Griechenstädte, welche die Stürme des Kriegs verschont hatten, eines Wolstandes, den eine lange Friedenszeit fortwährend noch zu steigern schien, wie auch die Angelegenheiten der einzelnen Gemeinden noch immer mit hohem Sinne und rühmlicher Opferwilligkeit behandelt wurden (Champagny, Les Antonins I, 253 ff., III, 225 ff.). Als dann schlimmere Zeiten kamen, erhielt sich doch die geistige Energie, ja sie steigerte sich in den gewaltigen Kämpfen, welche das auf allen Seiten zur Geltung aufstrebende Christentum hervorrief, und brachte es zu ganz neuen Gestaltungen, die z. T. auch wider dem Christentum zu gute kamen.

Nicht auffallen kann es, daß bei der Mischung sehr verschiedener Volks- und Bildungselemente, welche orientalische Götterdienste und römische Gladiatorenspiele auf dem Boden des eigentlichen Hellas zusammenführte, wie sie griechische Philosophie im Osten mit jüdischen Glaubenslehren und im Westen mit römischer Gesetzgebung in Verbindung brachte, die griechische Sprache, obwol sie fester als alle Maßregeln römischer Staatsklugheit die Geister verband, einen vielfach andern Charakter erhielt. Sie entartete selbst in Hellas und nahm überall, wo sie im gewöhnlichen Lebensverkehre angewendet wurde, so viel Fremdartiges auf, daß sie den feiner Gebildeten ein Gegenstand des Ärgers werden konnte, die doch selbst von dem, was sie sprachen und schrieben, das Ungehörige nur mit Mühe fern hielten. Da ist es erklärlich, daß selbst Meister der Rede in ihrer Aussprache die Weise der Landschaft, aus der sie stammten, verrieten.*) Allein man muß hier doch hervorheben, daß im allgemeinen die Schriftsprache und damit die Litteratur noch durch Jahrhunderte der Verderbnis entzogen blieb, weil man fort und fort die sorgfältige und treue Nachbildung der in schöneren Tagen aufgestellten Muster sich zur Aufgabe machte und so in kunstmäßiger Behandlung der Sprache eine fast peinliche Korrektheit erstrebte. Wie das geistige Leben überhaupt in immer neuer Vergegenwärtigung der Schöpfungen und Großthaten früherer Zeit die Mittel zu tiefgehender Erquickung, ja zu stolzer Erhebung fand, so ließ besonders das Studium der alten Litteratur stets wider die Selbsttäuschung entstehen, daß man im wesentlichen noch alles bewahre, was von den Vätern überliefert worden, und wol auch gelegentlich noch erreichen könne, was jenen gelungen war.

*) Von den Sophisten Pausanias aus Kappadocien Philostr. vitae Soph. II, 13: *ἀπήγγελλε δὲ αὐτὰ παχεῖα τῇ γλώττῃ καὶ, ὡς Καππαδόκαις σύνηθες, συγκρούων μὲν τὰ σύμφωνα τῶν στοιχείων, συστέλλων δὲ τὰ μηκυνόμενα καὶ μηκύνων τὰ βραχέα.*

Es lag im ganzen Entwickelungsgange des Griechentums, daß fortwährend die Kunst der Rede als die Blüte der geistigen Bildung galt, und unter griechischem Einfluß waren auch die Römer zu wesentlich gleichen Anschauungen gekommen (vgl. Gregorovius, Hadrian 166 ff.). Alles Studienwesen auch der Kaiserzeit strebte mit Anstrengung diesem Ziele zu, und wenn man dabei das, was man lernte und übte, nicht mehr vorzugsweise auf den Dienst des Staates beziehen konnte, so suchte man für die Rede, statt sie auf die Schule und die Gerichte beschränken zu lassen, eine andre Öffentlichkeit in den Kreisen der Gebildeten und machte sie zur Trägerin und Verbreiterin moralischer und ästhetischer Bildung, zu einem Mittel edler Belehrung und geistreicher Unterhaltung für Junge und Alte, für Vornehme und Geringe, denen so neben wunderlichen Einfällen der Eitelkeit oder Laune viel edle Gedanken zugeführt und in dem trägen Einerlei des äußeren Lebens die Möglichkeit zu freierer Erhebung geboten wurde. Die in solcher Weise wirkende Rede entsprach einem tiefen Bedürfnis der Zeit. Was aus der Geschichte und Litteratur der bessern Jahrhunderte überliefert war, das suchte man mit Verlangen auf, um in das verarmende Leben der Gegenwart einen befriedigenden Inhalt zu bringen. Neben den antiquarischen und litterarischen Interessen aber, die in größerer Ausdehnung als je zuvor erweckt waren, regten sich überall unmittelbar praktische Bestrebungen; die Gemüter wollten über große religiöse, moralische, gesellige Fragen beruhigt oder doch aufgeklärt sein und bei der gewaltigen Gährung, welche das Christentum auch in die Massen brachte, mußten selbst schlaffere Naturen sich aufgefordert fühlen, die Ideen, welche in der edleren Zeitbildung hervortraten, sich anzueignen. Und die Meister der Rede dienten dieser Richtung, obgleich eine tiefere Erfassung derselben ihnen nicht gelang, in Formen, welche ebensowol dem natürlichen Schönheitssinne als einer seit Jahrhunderten gepflegten Überlieferung entsprachen und nicht selten durch sich allein anziehend und befriedigend wirkten. Kein Wunder also, daß man in diesen Meistern die wahren Vertreter der griechischen Bildung, die würdigen Nachfolger der großen Alten, die alleinigen Lehrer edler Menschlichkeit erkannte und nun auch wieder die höhere Jugendbildung in ihre Hände legte, für welche in dem, was sie selbst erreicht hatten, das Vorbild gegeben war; kein Wunder auch, daß man ihre Leistungen in Schule und Leben auf glänzende Weise belohnte, daß man ihre Personen der höchsten Auszeichnung wert hielt und ihren Ansprüchen, auch wenn sie übermäßig genannt werden konnten, gerecht zu werden suchte. Man darf behaupten, daß sie längere Zeit das geistige Leben der griechischen Welt in hervorragender Weise bestimmten und auf alle Zweige der Litteratur einwirkten, daß sie im 2. Jahrhundert die griechische Bildung fast ausschließlich darstellten, dann den Wettkampf der Neuplatoniker in Beherrschung der Geister ohne Schwanken aushielten und noch im 4. Jahrhundert, als das Christentum zu völligem Siege aufstieg, die tapfersten Stimmführer der heidnischen Überlieferungen waren.

Besonders seit dem zweiten Jahrhundert der Kaiserzeit sind diese Meister der Rede mit Vorliebe Sophisten genannt worden. Der Name, in frühester Zeit die Weisen überhaupt bezeichnend, dann aber zumeist von denen gebraucht, welche seit Protagoras und Gorgias alle Elemente geistiger Bildung zusammenfassen, mit dialektischer Kunst in Anwendung zu bringen und in wirkungsvoller Rede zu verwerten suchten, war schnell genug den Philosophen gegenüber ein Parteiname geworden, und der seit Sokrates sich entwickelnde Gegensatz hatte mit Notwendigkeit dazu geführt, daß die Sophisten, die ihre Wissenschaft und Kunst zu einem Gewerbe machten und bei der Rührigkeit, womit sie der Jugendbildung sich annahmen und pädagogische Fragen erörterten, in ganz anderer Art als die vornehm sich abschließenden Philosophen einen einflußreichen Lehrstand bildeten, oft für unleugbare Fehler auch schonungslosen Tadel erfuhren, bis der Name selbst einen üblen Klang erhielt. Man nannte Sophisten diejenigen, die ohne wissenschaftlichen Ernst über die wichtigsten Dinge anmaßlich redeten und auch die Kunst der Rede zu leerem Schaugepränge und für schnöden Gewinn misbrauchten. Aber noch immer wurden auch Philosophen, die besonders durch fließenden Vortrag sich empfahlen, Sophisten

genannt, wie zugleich Rhetoren, die von einer oft sehr künstlichen Theorie zu einer in weiterer Öffentlichkeit sich versuchenden Praxis übergiengen, denselben Namen erhielten, weshalb noch Philostratus zwei Klassen von Sophisten unterscheiden konnte. Der Unterschied zwischen Sophisten und Rhetoren blieb allezeit ein schwankender, und nur die Sprache der Juristen hat mit einer gewissen Bestimmtheit den Namen Rhetor für den Lehrmeister in lateinischer Beredsamkeit, den Namen Sophist für den Lehrmeister in griechischer Beredsamkeit gebraucht, während doch in der griechischen Welt noch im vierten Jahrhundert beide Namen oft als gleichbedeutend galten. In dem Sinne aber, in welchem oben die Meister der Rede eingeführt worden sind, wird der Sophistenname (*τὸ σεμνότατον τοῦτο καὶ πάντιμον ὄνομα* bei Lucian am Anfange der Rednerschule) als der vorzugsweise berechtigte gelten dürfen.

Sie verdienen auch in der Geschichte der Pädagogik ernstere Beachtung, als sie bisher gefunden haben. Seit der fleißigen Arbeit des französischen Jesuiten Cresollius († 1634) Theatrum veterum Rhetorum, Oratorum, Declamatorum, quos in Graecia nominabant *Σοφιστάς*, expositum libris V (im Thesaurus Gronov. T. X) ist eine eingehendere Behandlung ihres pädagogischen Strebens und Wirkens nicht mehr unternommen worden, und doch liegt in dem, was wir von Aristides, Themistius, Libanius und Himerius, von Philostratus und Eunapius besitzen, wie in dem, was die griechischen Kirchenväter, vor allen Gregor von Nazianz und Johannes Chrysostomus darbieten, ein überreiches Material zu solcher Behandlung vor. Fast unnötig ist es, an die Darstellungen von Westermann (Geschichte der griechischen Beredsamkeit), F. Blaß, Die attische Beredsamkeit und Bernhardy (Grundriß der griechischen Litteratur, Bd. I.) zu erinnern. Vgl. außerdem Champagny, Les Antonins III, 234 ff.; Denis, Histoire des théories et des idées morales dans l'antiquité II, 191 ff.; Th. von Lerber, Professoren, Studenten und Studentenleben vor 1500 Jahren, Bern 1867.

Wir werden bei der Würdigung dieser späteren Sophisten zwei Perioden zu unterscheiden haben. Die erstere umfaßt die schöneren Zeiten der Kaiserherrschaft und gewinnt unter den Antoninen ihre erfreulichste Entwickelung; die andre fällt mit den von Konstantin herbeigeführten Umgestaltungen zusammen und reicht über das Ende des vierten Jahrhunderts hinaus. Dort nun erscheint die Sophistik noch in völliger Übereinstimmung mit der gesamten Zeitbildung, ja sie ist in mancher Beziehung die von Bewunderung umgebene und getragene Vertreterin der antiken Bildung und breitet über weite Kreise den wolthuenden Schimmer eines Spätsommers aus, bis die über die Welt hereinbrechenden Stürme die verdüsterten Geister von ihr ablenken. Hier sehen wir die Sophistik in Vertretung der antiken Bildung gegen das zur Herrschaft gelangte Christentum einen in Wahrheit hoffnungslosen Kampf bestehen, bis sie im Unterliegen das Beste, was sie hat, den Vertretern des Christentums überläßt, die bei ihr in die Schule gegangen sind. In der Geschichte der Sophistik dieser Zeiten entwickelt sich zu einem guten Teile die Geschichte der geistigen Wandlungen, welche sie erfuhren. Versetzen wir uns zunächst in das bewegte und durch sich selbst so wunderbar befriedigte Leben der ersteren Periode. (Vgl. über diese im allgemeinen Meisner, die Rhetorik und die Sophisten in Griechenland im zweiten Jahrhundert n. Chr., im N. Schweiz. Museum III, 102 ff.)

Philostratus sieht in Aeschines, dem großen Widersacher des Demosthenes, den ersten derjenigen Sophisten, welche er mit so lebhafter Bewunderung und doch zugleich mit so ehrlicher Einfalt uns schildert, und da ihm Sophisten doch vor allem die Schulredner sind, so dürfte er den Begründer der Rhodischen Rednerschule mit einigem Rechte an den Anfang einer Reihe stellen, deren hervorragendste Glieder durch Jahrhunderte von ihm getrennt sind. Er selbst ist dann ziemlich schnell bei Dion von Prusa angelangt, der selbst doch weder Sophist noch Rhetor heißen wollte, obwol er den Beinamen Chrysostomus als einen wolverdienten ansehen durfte, und nicht sowol die kurzen Nachrichten, welche die „Biographien der Sophisten" darbieten, als vielmehr die lange Reihe von Reden, welche von ihm erhalten sind, zeigen uns, daß er von den Sophisten seiner

und der folgenden Zeit nur etwa durch größeren Ernst der Gesinnung und frischeres Einwirken auf die Bewegungen des Lebens sich unterschied: ein wandernder Philosoph und Redner zugleich, der in Nikomedia und Apamea, in Rhodus und Tarsus, in Alexandria und Athen, vor den Soldaten an der Donau und vor dem Kaiser im Palatium die Grundsätze einer hohen Moral verkündigte. (Vgl. Burckhardt, Über den Wert des Dio Chrysostomus, im N. Schweiz. Museum IV, 97 ff.) Die lange Friedenszeit, welche die innern Provinzen des Reichs über die beginnende Erschöpfung der Kräfte täuschen konnte, weckte überall in der griechischen Welt das Bedürfnis nach geistiger Erregung und Unterhaltung durch das, was die alten Zeiten in großen Bildern wider gegenwärtig machte und den Schein bewahren ließ, daß man noch in der Weise jener Zeiten reden und schaffen könne. Und man hatte von einer so reichen geistigen Erbschaft zu zehren, daß neben oft erneuerter Betrachtung des Überlieferten auch immer wider Anreiz zur Nachbildung desselben sich ergab. Neben einer unermüdlichen Gelehrsamkeit, die das Alte sichtete, ordnete, erläuterte, wirkte der brennende Eifer, das Überlieferte zu einem Bildungsmittel für die Jugend zu machen und widerum das in der Schule Betriebene den Kreisen des Lebens zuzuführen. Da wurden die griechischen Städte weit und breit Studiensitze, und überall sind es die Sophisten, welche als Dolmetscher der Alten, als Lehrer der Beredsamkeit, als Prediger der Gerechtigkeit und Eintracht die strebende Jugend um sich sammeln und die Aufmerksamkeit der ganzen Bevölkerung beschäftigen.

Wie viele Städte konnten sich rühmen, der Welt gefeierte Sophisten gegeben zu haben! Athen sah auf Herodes Atticus als den König der Sophisten; in Thessalien waren Phönix, Hippodromus und Philiscus, in Byzanz Marcus und Chrestus, in Smyrna Nicetes, Evodianus und Rufinus, in Ephesus Lollianus und Damianus, in Milet Dionysius, in Pergamum Aristokles, in Klazomenä Skopelianus, in Hadriani Aristides geboren; aus dem karischen Laodicea war Polemo hervorgegangen, aus dem phrygischen Hierapolis Antipater, aus dem kappadocischen Cäsarea Pausanias; aus Cilicien stammten Hermogenes, Antiochus, Alexander Peloplato, Philager, aus Tyrus Musonius und Hadrianus, aus Naukratis in Ägypten Pollux, Ptolemäus, Apollonius, Proklus. Aber freilich suchten die bedeutenderen Sophisten mit Vorliebe die großen Städte auf. Im vordern Kleinasien wurde Smyrna recht eigentlich die Stadt der Sophisten. Dort lebten die großen Meister Skopelianus, Polemo und Aristides, und Philostratus konnte von ihr sagen (I, 21, 3): *πάσης τῆς Ἰωνίας οἷα Μουσείου πεπολισμένης ἀριστότην ἐπέχει τάξιν ἡ Σμύρνα καθάπερ ἐν τοῖς ὀργάνοις ἡ μαγάς.* Als Skopelianus daselbst lehrte, sammelten sich um ihn nicht bloß Jonier, Lydier, Karier, Mäonier, Äolier und die nach griechischer Bildung verlangenden Mysier und Phrygier, sondern auch Kappadocier und Assyrier, Phönicier und Ägyptier, sowie viele aus dem griechischen Mutterlande und selbst aus Athen. Polemo aber, unermeßlich reich und wie ein Fürst unter den Smyrnäern lebend, erwirkte der Stadt von den Kaisern die umfassendsten Gunstbeweise, wie er auch wider ihre Gerechtsame vor den Regenten vertrat und unter ihnen selbst durch die Macht seiner Rede Eintracht und Frieden stiftete. Aristides endlich, der in weitem Kreise Städte und Länder besucht hatte, weilte doch am liebsten in Smyrna, wo nach einer seiner fein gedrechselten Phrasen „die Chöre der Musen und Grazien fort und fort einherzogen". Manche Sophisten gelangten in Smyrna zu hohen Würden und Titeln, wofür auch Münzen der Stadt Belege geben. Mit dieser ist Ephesus zu Zeiten um der Sophisten willen in einen fast leidenschaftlichen Wettstreit geraten; wie sie ihre Sophisten ehrten, zeigen uns noch einzelne Inschriften.

Daß nun doch Athen auch diese Städte um vieles überragte, kann nicht auffällig erscheinen. Die meisten Sophisten des zweiten und dritten Jahrhunderts haben dort entweder längere Zeit gelehrt oder doch bei kürzerem Aufenthalte ihre Kunst gezeigt. Athen war freilich stets auch unter macedonischer und römischer Herrschaft ein Sitz der Studien geblieben, und obgleich die Athener selbst nicht eben große geistige Regsamkeit

an den Tag legten (Cic. de or. III. 11, 43) und ihre Stadt in den Anfängen der Kaiserzeit, wo sie doch äußerlich sich wider zu heben begann, für die über den ganzen orbis Romanus sich ausbreitende Philosophie zurücktreten ließen (Zumpt, der Bestand der philosophischen Schulen in Athen 19, 22, 71, 83 f., 90), so hatte es doch in seiner Vergangenheit eine sichere Bürgschaft dafür, daß es fort und fort allen von griechischer Bildung berührten als ein Heiligtum erscheinen und ein Sammelplatz strebender Talente bleiben werde. Als dann Kaiser Hadrian, den seine Vorliebe für griechische Bildung und Kunst widerholt nach Athen führte, diese Stadt mit Prachtgebäuden schmückte und der Bevölkerung im reichsten Maße Gunst gewährte, zugleich aber Herodes Atticus, während er in Aufführung stattlicher Bauwerke seinem kaiserlichen Gönner nacheiferte, durch die Kunst der Rede allgemeine Bewunderung erweckte, da kam auch in das geistige Leben Athens wider Bewegung, und neben den alten Lehrstühlen der philosophischen Schulen, die noch auf bedeutendere Lehrer harren mußten, erhoben sich Lehrstühle der Beredsamkeit, deren Inhaber von einer lernbegierigen Jugend umdrängt und bald auch von der Staatsregierung reichlich ausgestattet wurden. In Athen wirkten neben und nach Herodes Atticus für kürzere oder längere Zeit Lollianus und dessen Schüler Theodotus und Philager, Hadrianus, Chrestus, Pausanias, Ptolemäus, Rufus, Onomarchus, sämtlich vertraute Schüler des Herodes, Apollonius, ein Schüler des Hadrianus und Chrestus, Phönix, ein Schüler Philagers, Heraklides, der vor den Schülern des Apollonius weichen mußte, Hippodromus, Philiscus, Aurelius; man muß sagen, daß Philostratus, der uns Nachrichten über alle diese Männer gegeben und dabei wol aus sehr zuverlässiger Überlieferung geschöpft hat, seine Aufmerksamkeit vorzugsweise auf Athen richtet, wie er dabei wider mit besonderer Teilnahme zu Herodes Atticus aufschaut. Und zu leugnen ist nicht, daß dieser im Besitze unermeßlicher Reichtümer doch fort und fort als Lehrer thätige Mann, wenn er auch einen Teil seines Ruhmes der gegen einzelne und ganze Städte in fürstlicher Weise geübten Freigebigkeit verdankte, nach den übereinstimmenden Urteilen seiner Zeitgenossen in der Kunst der Rede unvergleichlich war; er hieß ihnen *βασιλεὺς λόγων*, *Ἑλλήνων γλῶττα*, *εἷς τῶν δέκα*. In der Stegreifrede allen überlegen und in der Diskussion schlagfertig wie wenige, zeichnete er sich besonders noch durch seine bei einer gewissen Originalität der Gedanken maßvolle, mehr gewinnende, als überwältigende Vortragsweise aus; man verglich seine Ausdrucksweise mit dem aus einem Silberstrome hervorschimmernden Goldsande. Durch umfassende Studien gebildet, erkannte er doch in Kritias sein Vorbild, den seine Empfehlung auch wider zu allgemeinerer Anerkennung brachte. Die noch erhaltene Rede über den Staat, welche den Namen des Herodes trägt, darf kaum als Maßstab zur Beurteilung seiner Meisterschaft benützt werden. S. Herodis Attici quae supersunt, illustr. R. Fiorillo (Lips. 1801) 181 ff. Über sein Leben und Wirken im allgemeinen vgl. Fülles De Tib. Claudii Attici Herodis vita (Bonn 1864), K. Keil Atticus (Herodes) in der zweiten Auflage des I. Bandes von Paulys R. E. 2te Hälfte, und Kämmel Herodes Atticus in den Jahrb. für Phil. und Päd. 1870, II. Wie Athen in derselben Zeit auch für philosophische Studien wider bedeutend wurde und in welche Stellung zu den Philosophen Herodes auch amtlich trat, davon ist hier nicht zu reden. Im Plane des M. Antoninus, des Philosophen auf dem Throne, lag es allerdings wol, Athen auch in dieser Beziehung wider groß zu machen (vgl. Champagny, Les Antonins III, 219 ff.); aber die höheren Entwickelungen der folgenden Zeit knüpften sich doch nicht an Athen.

Und auch die sophistische Kunst erhielt sich dort nicht lange auf der erreichten Höhe. Aber sie begann seit dem Anfange des dritten Jahrhunderts überall zu sinken. Es half wenig, daß sie auch in Rom einen festen Sitz gewonnen hatte und der daselbst für sie errichtete Lehrstuhl (*ὁ ἄνω θρόνος*) die gefeiertsten Meister der Rede aufnahm; mit der harten Militärdespotie des Afrikaners Septimius Severus kamen trübere Tage. Denn obwol der gewaltige Kriegsfürst einzelnen Sophisten Aufmerksamkeit und Vertrauen erwies und einen derselben, Antipater von Hierapolis, zum Lehrer seiner Söhne machte, so hatte

dessen Thätigkeit doch so wenig entsprechende Wirkung, daß Caracalla Misachtung der sophistischen Kunst offen kund gab, die freilich auch dem Mörder des Bruders in dem Freimute des Lehrers etwas unbequem geworden war. Die schwachen Seiten dieser Kunst hatte schon Lucianus völlig erkannt, und je länger er selbst — bis zu seinem vierzigsten Lebensjahre — ihr Kraft und Zeit gewidmet hatte, desto mehr konnte er sich für berechtigt halten, seinen tiefgehenden Spott auch gegen sie zu kehren, wie er in seiner freilich nicht selten überschätzten „Rednerschule" gethan hat. Wenn er gelegentlich in blindem Hasse Christum den gekreuzigten Sophisten nennt, so sollen damit auch seine früheren Zunftgenossen getroffen werden.

Die zweite Periode dieser Sophistik trägt in mehrfacher Beziehung einen andern Charakter. Die anspruchsvolle Kunst, in welcher das griechische Nationalgefühl so lange eine Erneuerung oder doch Fortbildung dessen gesehen hatte, was die Überlegenheit des griechischen Geistes auch über das herrschende Volk so entschieden erwies, sah sich jetzt bis nach Syrien hin durch die Ausbreitung des Lateinischen als der amtlichen Sprache bedroht und durch das Studium des römischen Rechts auch im östlichen Teile des Reichs nicht selten gerade die Strebsameren von einem Formalismus abgelenkt, der mehr und mehr in die Räume der Schule sich zurückzog. Man bemerkte, wie junge Männer aus dem griechischen Osten nach Rom reisten, um dort die lateinische Sprache zu erlernen, während auch wider ein lateinischer Rhetor zu großem Verdrusse des Libanius in Antiochia auftrat, und diese „Königin des Morgenlandes", fast eifersüchtig auf die Rechtsschule in Berytus, dachte daran, eine solche innerhalb der eigenen Mauern zu errichten. Dieses Eindringen des römischen Wesens stand nun in enger Verbindung mit dem durch Konstantin d. Gr. entschiedenen Siege des Christentums, das, wie es allen heidnischen Instituten den Untergang drohte, auch die Sophistik, und z. T. mit dem von dieser dargebotenen Kampfgerät aus ihren Stellungen mehr und mehr verdrängte. Als dann die Sophisten, in eifrigem Anschluß an Julian mit den Neuplatonikern zusammentreffend, den kühnen Rückbildungsversuch des Kaisers unterstützt und so als leidenschaftliche Vertreter des Alten sich bloßgestellt hatten, da fiel mit dem Mislingen dieser Gegenströmung, von der sie ein neues Emporkommen ihrer Kunst gehofft, auch diese Kunst rettungslos dahin. Wie der Neuplatonismus Geheimlehre eines kleinen Häufleins von Adepten wurde, so beschränkte sich die Sophistik auf unfruchtbare Pflege einer vom Leben verlassenen und in Wunderlichkeiten sich verlierenden Technik. In der darauf folgenden Zeit, welche über das ganze Reich verheerende Stürme hereinbrechen sah, fehlte bald überall Ruhe und Harmlosigkeit zu Beachtung der alten Redespiele, und wenn auch die Lehrer der Kirche in den Fällen, wo sie mit den Mitteln der Beredsamkeit zu wirken hatten, oft genug nach den Überlieferungen der Sophisten sich richteten, so hauchten sie doch den krausen Formen Geist und Leben ein und gaben dem, was sie sprachen, einen Nachdruck, der diese Formen manchen als sehr entbehrliche erscheinen ließ. (Sehr anziehend auch über die Sophisten jener Zeit P. Er. Müller, De genio sæculi Theodosiani, 2 ptt. 1797 f. 8 und F. Chr. Schlosser, Universitäten, Studierende und Professoren zu Julians und Theodosius Zeit, im Archiv für Geschichte und Litteratur I, 219 ff.)

Immerhin muß man anerkennen, daß die Sophisten auch in dieser Periode zahlreiche Verehrer gehabt und bis in das fünfte Jahrhundert allen höheren Unterricht in den Händen behalten haben. Noch immer war Athen Hauptsitz der sophistischen Kunst; aber auch Smyrna und Pergamum behaupteten noch einen Teil ihres alten Ruhms. Außerdem gab es Rednerschulen in Konstantinopel und Nikomedia, in Berytus und Cäsarea, in Antiochia und Alexandria. (Vgl. über das litterarische Leben der syrischen Städte während dieser Periode Stark, Gaza und die philistäische Küste 631 ff.) Selbst das einst durch seine Schweigsamkeit bekannte Sparta hatte in dieser Zeit sophistischen Unterricht (Liban. ep. 1179). Daß auch das Abendland noch lange an solchen Bestrebungen regen Anteil nahm, versteht sich von selbst: in Rom, in Nordafrika, in Gallien erhielt sich die gefeierte Kunst bis in die Zerrüttungen der Völkerwanderung (für

Gallien vgl. Monnard, de Gallorum oratorio ingenio, rhetoribus et rhetoricae, Romanorum tempore, scholis. Bonn. 1848. 8). Und noch hatte man große Meiſter der Rede zu bewundern. In Athen lebte damals Julianus aus dem kappadociſchen Cäſarea, zu welchem die Jugend von allen Seiten zuſammenſtrömte (Eunap. p. 68); dort finden wir auch ſeine Schüler Proäreſius und Hephäſtion, welche durch die bitterſte Armut nicht gehindert worden waren, aus fernen Oſtländern nach Athen zu gehen; ebenfalls Schüler Julians waren der Syrer Epiphanius und der Araber Diophantus. Auch der Bithynier Himerius hat lange in Athen gelehrt, ein bewunderter Redekünſtler, den Chriſten gegenüber ein milder Vertreter des alten Glaubens. Welch ein wunderſames Schul- und Schülerleben in jenen Zeiten zu Athen ſich ausgebildet hatte, wird noch zu betrachten ſein; jetzt nur die Bemerkung, daß dort auch der Sprößling des kaiſerlichen Hauſes Julianus und der Antiochener Libanius, welche im Kampfe für das wankende Heidentum miteinander in ſo enge Verbindung kamen, wie die zu glänzender Verteidigung des Chriſtentums ſich rüſtenden Kappadocier Baſilius von Cäſarea und Gregorius von Nazianz ihre Studien gemacht haben. Als große Meiſter der Rede erſchienen in jener Zeit auch Acacius, der etwas älter als Libanius geweſen zu ſein ſcheint, eine Zeit lang neben dieſem in Antiochia lehrte und ihn noch überragte, und Themiſtius, der freilich den Titel eines Sophiſten, wie einſt Dion von Pruſa, ſich verbeten hat (Or. XXIII, vgl. XXV u. XXVII), aber doch in ſeinen noch erhaltenen Reden uns ein treues Bild der ſophiſtiſchen Kunſt jener Zeit darbietet. In ausgedehnterer Weiſe noch lernen wir die Vorzüge und Mängel der Sophiſtik dieſer zweiten Periode aus den Reden und Briefen des Libanius kennen, die, wie vieles in ihnen auch dunkel bleibt, doch ſicher das Arbeiten und Ringen einer überaus wichtigen Übergangszeit in lebendigen Zügen uns vorführt, ja miterleben läßt (S. Sievers, das Leben des Libanius. Berlin 1868). In der Apologie des Sokrates hat Libanius den großen Athener gewiſſermaßen zum Typus des Sophiſtenſtandes im edelſten Sinne (als des Vertreters der höheren Bildung) gemacht und daher auch im Martyrium des Philoſophen die Leiden ſeiner Zunft beklagt, in welcher traurige Verblendung die Liebe zur Beredſamkeit und Bildung verfolge (Hug im N. Schweiz. Muſeum I, 176 ff.).

Und ihm gerade war es beſchieden, das Hinſinken der einſt ſo geprieſenen Kunſt mit anſehen zu müſſen. Der chriſtliche Ernſt wandte ſich immer entſchiedener von ihr ab. Wenn ſchon Juſtinus Martyr, der Zeitgenoſſe des Herodes Atticus, vor der täuſchenden Redefertigkeit der Sophiſten gewarnt hatte, ſo kann es nicht auffallen, daß ſpäter ſolche Urteile noch rückhaltloſer ausgeſprochen wurden. Iſidorus von Peluſium hat (III, 215) einem Sophiſten nachgeſagt, daß er mit ſeiner Redekunſt die Wahrheit in Schatten ſtelle, und Gregor von Nazianz hat (Or. XXXIV, p. 556) die Sophiſtik eine nur in Worten beſtehende und durch Schönrednerei bethörende Afterweisheit genannt. Indes darf doch auch daran erinnert werden, daß Lactantius (Inſtit. I, 1) den Nutzen, welcher aus den Schulen der Sophiſten für die Kirche ſich ergab, bereitwillig anerkennt, daß Baſilius der Große lebhafte Bewunderung für die Beredſamkeit des Libanius ausgeſprochen, daß der größte Redner der griechiſchen Kirche, Johannes Chryſoſtomus, mit großem Eifer den Unterricht desſelben Sophiſten benutzt hat. Den Verfall der Sophiſtik hielt freilich ſolche Anerkennung ebenſowenig auf, als die Rede des Libanius für die Rhetoren; der große Meiſter, an Lobſprüche weiter Kreiſe gewöhnt, ſah ſich in den letzten Jahren vernachläſſigt und ſchied mit dem Gefühle aus dem Leben, daß die Zeit der Sophiſtik vorüber ſei. Für eine Ironie des Schickſals könnte man es nun erklären, daß, als im Jahre 392 der Franke Arbogaſt nach Ermordung Valentinians II. die Herrſchaft im römiſchen Weſten an ſich geriſſen hatte, der Sophiſt Eugenius, ſchon vorher vom Lehrſtuhl hinweg in die Stellung eines kaiſerlichen Geheimſchreibers berufen, auf den Kaiſerthron geſetzt wurde, um durch ſeine gelehrte Bildung und die Würde ſeiner ſittlichen Haltung eine freche Uſurpation zu decken; er büßte ſeine Unvorſichtigkeit 394 mit einem ſchrecklichen Tode. (Vosimus IV, 54, der von ihm ſagt: *Παιδεία*

*προήκων ἐπὶ τοσοῦτον, ὥστε καὶ ῥητορικὸν ἐπανελέσθαι βίον καὶ προεστάναι διδασκαλείου.*)

Die von Theodosius II. in Konstantinopel 425 gegründete Lehranstalt (Cod. Theod. XIV, 9, 3) sollte freilich neben drei lateinischen Rhetoren fünf griechische Lehrer der Beredsamkeit zählen, wie sie auch griechische und lateinische Grammatiker in größerer Zahl erhielt; aber der sophistischen Kunst vermochte sie nicht mehr aufzuhelfen. (S. Baehr. de literarum universitate Constantinopoli V. saeculo condita, 1835.)

Nach diesem raschen geschichtlichen Überblicke treten wir dem Leben und Wirken der Sophisten noch etwas näher, indem wir uns vergegenwärtigen, unter welchen Bildungsverhältnissen sie zu ihrer Kunst gelangten, wie sie dieselbe übten und welchen Einfluß sie dadurch gewannen.

Da ist nun zuerst hervorzuheben, daß viele Sophisten aus vornehmen und reichen Geschlechtern stammten und dadurch für ihren Studiengang und ihre dann folgende Wirksamkeit in sehr erheblicher Art begünstigt waren. Und so trägt ihr ganzes Auftreten oft den Charakter der Vornehmheit; das Bewußtsein aber von der Bedeutung ihrer Leistungen und Verdienste ließ diese Vornehmheit gelegentlich wol selbst als herausfordernden Stolz erscheinen, wie auch wider der Reichtum, welchen sie erwarben, dazu beitrug, ihre äußere Stellung zu einer großartigen zu machen. Betrachten wir nach den Angaben des Philostratus, aus welchem Lebenszusammenhange nicht selten die Sophisten jener Zeiten hervorgiengen. Da erfahren wir nun von Skopelianus, daß er aus einer priesterlichen Familie abstammte und selbst das Amt eines Oberpriesters in Asia erhielt, eine Würde, die über vieles Geld gieng. Polemo stammte aus einer Familie, aus welcher seine Vaterstadt Laodicea schon viele ihrer Oberbeamten erhalten hatte. Herodes Atticus führte sein Geschlecht auf das Haus der Aeaciden zurück und zählte zu seinen Ahnen auch Miltiades und Cimon. Aristokles und Antiochus waren die Söhne senatorischer Familien. Athenodorus gehörte nach seiner väterlichen Abkunft zu dem vornehmsten Geschlecht in Aenus. Damianus war der Sprößling einer sehr vornehmen Familie in Ephesus. Heraklides gehörte dem Geschlechte der Oberpriester in Lycien an. Olympiodorus war der Sohn eines reichen Pferdezüchters in Thessalien und gebrauchte das ererbte Vermögen später auch als Festordner bei den pythischen Spielen. Fast als Ausnahme erscheint es, wenn in Secundus von Athen der Sohn eines Zimmermanns uns entgegenkommt, oder wenn Quirinus als arm bezeichnet wird. Übrigens ist Philostratus, so gern er von der edlen Abkunft der großen Sophisten spricht, auch wider unbefangen genug anzuerkennen, daß für den rechten Mann die eigene Tüchtigkeit und der selbstverdiente Ruhm mehr als der Glanz der Ahnen zu bedeuten habe (I, 22, 1). Indes finden wir auch in späterer Zeit, daß Sophisten oft aus vornehmer Familie hervorgiengen, z. B. Libanius, während die große Armut, in welcher Proäresius und Hephästion zu Athen ihre Studien machten, — die beiden Freunde hatten zum Ausgehen nur einen Mantel, und während der eine denselben benutzte, barg sich der andere unter den abgegriffenen Decken, die sie aus Asien mitgebracht hatten, — als Ausnahme gelten darf (Eunap. p. 78).

Im Emporstreben zu den Höhen der sophistischen Kunst wurde der längst vorgezeichnete Weg festgehalten. Man studierte Homer und Archilochus, die Lyriker und Elegiker, die Tragiker und Komiker; man beschäftigte sich zugleich mit Thucydides und Xenophon; man wandte sich dann auch zu den Philosophen, und manche sind selbst erst Philosophen gewesen, ehe sie in die Reihen der Sophisten übergiengen; man richtete sich endlich an den hohen Meistern auf, welche die alte Zeit in großartigem Wirken auf der Rednerbühne gesehen hatte (Philostr. II. 9, 1, mit der Anmerkung von Olearius), oder man nahm auch Redner späterer Zeit zu Vorbildern, wie Libanius den Aristides, zu dessen Reden Metrophanes u. a. Erklärungen schrieben. Hauptsache aber war es doch, den lebendigen Unterricht gefeierter Sophisten zu benutzen, durch das Anhören ihrer Schul- und Prunkreden sich zu bilden und die eigenen Versuche ihrer Kritik zu unterwerfen.

Nebenbei legte man sich Tagebücher oder Stoffsammlungen an, indem man aus Natur und Leben, aus Geschichte und allerlei Wissenschaft das in den Reden Verwendbare eintrug (Philostr. II. 1, 14 u. 9, 1), oder man verschaffte sich Sprichwörtersammlungen, wie solche in jener Zeit fleißige Hände in weiterer und in kürzerer Fassung als dienlich für oratorische Werke abgefaßt haben. Manche suchten ihren Ruhm auch in einer schulmeisterlichen Vielwisserei wie selbst Herodes Atticus (Fülles 27 f.). Sagen muß man, daß sie sich ihre Vorbereitung auf die Ausübung der sophistischen Kunst nicht leicht gemacht haben, wie sie schon den Eintritt in diese Bahn als etwas überaus Bedeutsames ansahen,*) und wenn wir den frühreifen Hermogenes ausnehmen, der schon im Alter von 15 Jahren unter den Sophisten glänzte und unter seinen Zuhörern selbst den Kaiser M. Antoninus sah, so darf gesagt werden, daß die meisten erst als reifende Männer zu selbständiger Thätigkeit kamen, daß sie also in langer Mühe und Arbeit, zuweilen auch die Lehrer wechselnd und die eigentümlichen Vorzüge derselben sich aneignend, zu einer gewissen Höhe emporstiegen.

Bei diesen Studien erschien nun als das erste Erfordernis, daß man in treuem Anschluß an die großen Muster der alten Zeit die rein attische Sprache sich aneignete, die man ja selbst in Athen nicht mehr sprechen hörte. Denn hier brachten die der Studien halber lebenden Jünglinge aus Thracien und von den Küsten des Pontus Euxinus, aus Kappadocien und Armenien, aus Syrien und Ägypten, aus Nordafrika und Italien in die Sprache der Bevölkerung allerlei verschlechternde Elemente.**) Der Atticismus der Sophisten war aber etwas mühsam Angeeignetes, mehr Sprache für kunstmäßige Darstellung als für den freien Gebrauch im Leben, wie man in jenen Zeiten ja auch das Jonische und Dorische gelegentlich für schriftstellerischen Gebrauch nachbildete (Lobeck Aglaopham. p. 998). Und so kann es nicht auffallen, daß man selbst eine gewisse Altertümlichkeit des Stils erkünstelte, wie dies selbst Herodes Atticus sich zur Aufgabe machte (Keil a. a. O. 2100). Dem Kappadocier Pausanias wurde gerade dies nachgerühmt, daß er das Altertümliche (τὸ ἀρχαῖον) zu bewahren gewußt habe (Philostr. II, 13).

Worin bestand nun aber die Kunst der Rede, welche den Sophisten so hohen Ruhm erwarb, so zahlreiche Schüler in ihre Nähe lockte? Man hat oft von der Leerheit dieser Kunst gesprochen, über unleidliche Effekthascherei und nichtiges Phrasenwerk geklagt und Leistungen, welche die Menschen jener Jahrhunderte mit Begeisterung aufnahmen und der reichsten Anerkennung wert achteten, als Beweis für die Geistesöde der Zeit selbst angesehen. Aber man muß im Urteile billiger sein. Wir haben es hier mit einem Ringen um schöne Formen zu thun, die wol auch in seltsame Künstelei sich verloren, aber auch wider in dem, was sie darstellten, nicht selten die Bilder größerer Zeiten und Menschen vergegenwärtigte und sonst in vielfacher Weise anregte. Gewiß waren die Gegenstände, welche man behandelte, meist so gewählt, daß daran die rednerische Virtuosität gezeigt werden konnte; aber indem man sich mit Vorliebe auf einen verhältnismäßig engen Kreis der Nationalgeschichte oder auf eine gewisse Summe großer Wahrheiten beschränkte, zeigte man doch, daß man nach Gegenständen sich umsah, welche der Behandlung in schöner Form würdig wären. Und wenn nun auch vieles nur geistreiches Spiel oder wunderliche Fiktion war und mehr auf vorübergehende Unterhaltung als auf tiefere Er-

*) Der junge Aristides hatte das Studium der Beredsamkeit nach dem Rate des Äsculap erwählt (or. sacr. IV. p. 573) und im Traume glaubte er einst auch in den Demosthenes verwandelt zu sein (or. sacr. I, p. 485).

**) Sehr beachtenswert die Stelle bei Philostr. II, 1, 7: *Καὶ ὁ Ἀγαθίων· ἡ μεσογεία, ἔφη, τ῀ς Ἀττικῆς ἀγαθὸν διδασκαλεῖον ἀνδρὶ βουλομένῳ διαλέγεσθαι· οἱ μὲν γὰρ ἐν τῷ ἄστει Ἀθηναῖοι μισθοῦ δεχόμενοι Θρᾴκια καὶ Ποντικὰ μειράκια καὶ ἐξ ἄλλων ἐθνῶν βαρβάρων ξυνεῤῥυηκότα παραφθείρονται παῤ αὐτῶν τὴν φωνὴν μᾶλλον ἢ ξυμβάλλονταί τι αὐτοὺς ἐς εὐγλωττίαν, ἡ μεσογεία δὲ ἄμικτος βαρβάροις οὖσα ὑγιαίνει αὐτοῖς ἡ φωνὴ καὶ ἡ γλῶττα τὴν ἄκραν Ἀττίδα ἀποψάλλει.*

regung berechnet wurde, so blieb doch immer eine größere Anzahl von Stoffen übrig, die schon um ihrer selbst willen bedeutsam erscheinen konnten und durch die Mittel der Kunst nur noch helleren Glanz gewannen. Wir müssen dabei im Auge behalten, daß die Sophisten oft auch aus ihren Hörsälen in die Öffentlichkeit, aus der Schule in das Leben traten, um vor allem Volke als Verkündiger edler Grundsätze, als Ratgeber und Friedensstifter zu reden, oder um vor den Staatsbeamten, ja vor den Kaisern selbst die Sache großer Stadtgemeinden zu führen. Freilich — die schöne Form blieb für die Sophisten fort und fort der Hauptgegenstand ihres Fleißes; auch boten ja die Stoffe ohne Mühe sich dar, während die Kunst der Behandlung unendliche Mühe und Sorgfalt erforderte. Man muß die Charakteristiken lesen, welche Philostratus von den großen Sophisten giebt, um von dieser Kunst einen Begriff zu gewinnen. Da erfahren wir, wie Marcus von Byzanz die Manigfaltigkeit derselben mit den Farben des Regenbogens vergleicht (I, 24, 1); da heißt es von Skopelianus, daß er seiner Rede eine Färbung gegeben, welche den Sinn mehr habe durchschimmern als unzweideutig erkennen lassen (I, 21, 5); da wird von Lollianus gerühmt, daß er besonders geschickt gewesen in Ausführung der aus künstlerischer Erfindung kommenden Beweismittel, energisch im Ausdruck und einfach in Anordnung der Gedanken, während doch in seiner Rede auch glänzende Stellen hervorgeleuchtet und wider verschwunden wie Blitze (I, 23, 2); da erscheint Niketes als ein Redner, der seine gerichtlichen Reden mit sophistischem Schmucke ausgestattet, seinen sophistischen Reden durch den Stachel der gerichtlichen Nachdruck gegeben, dem nicht selten ein enthusiastischer, dithyrambischer Schwung eigen gewesen und überraschende Gedanken wie den Thyrsusstäben Honig und Bäche von Milch entquollen (I, 19, 1). *) Das Höchste der sophistischen Kunst aber erkannte man in der Stegreifrede, worin schon Gorgias und später Aeschines sich ausgezeichnet hatten. Die Sophisten der Kaiserzeit machten die äußersten Anstrengungen, um zu diesem Virtuosentume zu gelangen und betrachteten es als den glänzendsten Triumph, wenn sie als Improvisatoren (*αὐτοσχεδιάζοντες*) über den gefeierten Nebenbuhler den Sieg davon getragen hatten. Und während doch einzelne Sophisten, wie Aristides und Damianus, umsonst sich mühten, diesen Gipfel der Kunst zu erklimmen, brachten es andere zu solcher Meisterschaft, daß sie auch schwierige Aufgaben fast spielend zu lösen schienen. Wir werden hierbei freilich den Kreis der Gegenstände, in welchem die Stegreifrede sich zu halten pflegte, als einen ziemlich engen uns denken dürfen, und außerdem wissen wir, daß mancherlei Schwindel mit unterlief (Philostr. II, 8, 2). Übrigens fehlte es auch an solchen Sophisten nicht, welche sorgfältige Ausarbeitung ihrer Reden sich zur Pflicht machten und lieber durch solide Leistungen, als durch blendendes Beiwerk sich auszeichnen wollten.

Daß es bei der sophistischen Kunst vor allem auf den Vortrag ankomme, dessen war man sich natürlich wol bewußt, und man wandte deshalb auch die peinlichste Sorgfalt auf die manigfaltigen Modulationen der Stimme, auf die den Gegenständen und Erregungen entsprechende Mimik, auf die ganze äußere Erscheinung in Gewand, Schmuck und Haltung. Alles war ja vorzugsweise auf die unmittelbare Wirkung berechnet, und die durch den Redner hervorgelockten Thränen der Zuhörer erschienen als vollgültige Beweise ihrer Leistungsfähigkeit (vgl. Champagny III, 237 f.), wenn nicht der Beifallssturm einer freudig erregten Versammlung als ein noch günstigeres Zeugnis anzusehen war. Jedenfalls hat die Kunst der Sophisten dem in jeder Richtung bis zu wunderbarer Feinheit entwickelten Schönheitssinne der Griechen außerordentlich zugesagt, und manches, was uns seltsam, ja komisch vorkommen kann, war den Menschen, die in Theatern, Rathäusern, Gymnasien, Hallen und Hörsälen zu ihnen sich drängten, Gegenstand der Bewunderung. Darum kamen ganze Städte in Aufregung, wenn von einem Sophisten eine Prunkrede (*λόγος σοφιστικός*, *ἐπίδειξις*) oder eine Gerichtsrede (*λόγος δικανικός*) an-

*) Die Mysterien der sophistischen Kunst in Behandlung der Sprache erschließt uns der fleißige Cresollius im dritten Buche seines Werkes Kap. 21—28.

gekündigt wurde, oder wenn gar Gelegenheit sich bot, einen aus der Ferne gekommenen Virtuosen im Wettstreite mit dem einheimischen Meister zu hören, und einen hervorragenden Redner für Bildung der strebsameren Jugend und für Förderung der städtischen Interessen festhalten zu können, betrachteten große Metropolen als ein besonderes Glück. Aber auch in Rom wandte man diesen Sophisten außerordentliche Teilnahme zu. Als Hadrianus der Tyrier den Lehrstuhl in Rom innehatte, zog er auch diejenigen an, welche das Griechische nicht verstanden. „Man hörte ihm zu wie einer schön schlagenden Nachtigall, man bewunderte den Wolklang seiner Sprache, das Volltönende und Geschmeidige seiner Stimme; wenn also im Theater, wo man den Pantomimen zusah, derjenige sich zeigte, der einen Vortrag Hadrians anzukündigen hatte, so standen von den Senatoren und Rittern nicht nur diejenigen auf, welche mit der griechischen Litteratur bekannt waren, sondern auch diejenigen, welche nur das Lateinische verstanden, und liefen in voller Hast dem Athenäum zu, schalten wol auch solche, welche langsamen Schrittes dorthin sich begaben“ (Philostr. III, 10, 5).

Viel ist von dem maßlosen Stolze, der unersättlichen Habsucht und dem kleinlichen Professorenneide der Sophisten gesprochen worden, und leugnen läßt sich nicht, daß nicht bloß bei den Sophisten dritten und vierten Ranges, sondern auch bei den bewunderten Meistern zuweilen recht unerfreuliche Dinge hervorgetreten sind, wie denn Cresollius im fünften Buche seines Werkes ein arges Sündenregister zusammengestellt hat. Aber man darf dagegen bemerken, daß nicht wenige Sophisten durch tiefen Ernst und maßvolle Haltung, durch große Freigebigkeit und liebenswürdige Uneigennützigkeit, durch Freimut vor den Mächtigen, durch Festigkeit und Billigkeit in Handhabung amtlicher Befugnisse, durch hochherzige Förderung der Zunftgenossen sich ausgezeichnet haben. Die meisten Sophisten waren Weltmänner, die im Gegensatze zu der rauhen Weise der Philosophen leicht und gewandt durch das Leben schritten und im Besitze großer Reichtümer wol auch gesuchten Genuß sich gestatteten; ihre Vornehmheit bewahrte sie vor manchen Verirrungen und gab ihren Vorzügen ein um so gewinnenderes Gepräge. Und führten sie nicht auch sonst ihr Leben in großem Stile, als Priester und Staatsmänner, als Gesandte und Sachwalter weiten Kreisen dienend, oder auch durch die Bauwerke, welche sie aufführen ließen, fast mit Fürsten wetteifernd?

Dafür sind sie dann wider von Kaisern und Städten hoher Gunstbeweise wert geachtet worden. Der Milesier Dionysius, dem die von ihm besuchten Städte große Ehren zuerkannten, erhielt durch den Kaiser Hadrianus eine Statthalterschaft, den Rang eines römischen Ritters und den Genuß einer Stelle im alexandrinischen Museum. Für Polemo, dem schon Trajanus das Recht verliehen hatte, frei von Abgaben zu Lande und zu Wasser zu reisen, dehnte Hadrianus die Vergünstigung auf seine Nachkommen aus, er machte auch ihn zu einem Mitgliede des Museums und übergab ihm große Summen zu freier Verwendung für die Gemeinde der Smyrnäer. Außerordentlicher Huld erfreute sich Herodes Atticus bei Hadrianus und Marcus Antoninus. Dieser philosophische Kaiser war aber auch für andre Sophisten ein überaus wolwollender Herr und Gönner. Die Stadtgemeinden richteten den um sie verdienten Sophisten Standbilder auf und bestatteten ihre Überreste auf Märkten oder sonst an vielbesuchten Orten. Auch noch in späterer Zeit wurden den Sophisten reiche Ehren zu teil. Proäresius, vom Kaiser Constans für einige Zeit aus Athen nach Rom berufen, erfuhr von dieser Stadt wie vom Kaiser außerordentliche Auszeichnungen und soll zugleich für Athen erwirkt haben, daß der Stadt mehrere Inseln zinspflichtig wurden (Eunap. 90 f.). In welcher Weise Libanius für seine Vaterstadt Antiochia, die ihm freilich auch viel zu danken hatte, für die Großen des Reichs, besonders aber für Julianus Gegenstand der Hochschätzung war, braucht hier nur flüchtig berührt zu werden.

Von dem, was die Sophisten geleistet haben, ist uns in Schriften noch ziemlich vieles erhalten; aber was wir von ihnen an Reden, Briefen und Lehrbüchern noch besitzen, giebt kaum den rechten Maßstab ab für das, was sie im Kreise ihrer Schüler und

in der weiten Öffentlichkeit gewesen sind. Manche haben auch wider kaum ernstlich daran gedacht, ihre Reden in Abschriften verbreiten zu lassen, und wenn Philostratus noch 8 bis 10 Reden des Hermokrates und an 30 des Hippodromus kannte, die wahrscheinlich, wie die berühmte Rede des Skopelianus über die Weinstöcke, als Musterreden in den Schulen aufbewahrt wurden, so läßt die Art, wie er sie erwähnt, den Schluß zu, daß dies Ausnahmen waren. Immerhin gestatten die Reden des Aristides für die erste, die des Libanius und Himerius für die zweite Periode, sowie die Lehrbücher von Hermogenes u. a. tiefe Einblicke in die Bildung jener Zeiten, wie sie besonders auch ein sehr belebtes Bild des damaligen Unterrichtswesens darbieten. Und gerade von diesem ist jetzt noch etwas genauer zu sprechen. *)

Bei dem Entwickelungsgange, welchen in der griechisch-römischen Welt das geistige Leben genommen hatte, mußte damals aller höhere Unterricht in den Händen der Rhetoren und Sophisten sein. Und man darf sagen, daß diese die Jünglinge, welche unter ihren Einfluß sich stellten, nicht eben nur in der besondern Kunst unterrichteten, sondern darauf bedacht waren, die Erziehung derselben zu einem gewissen Abschluß zu bringen. Nicht mit Unrecht hat man in der Schilderung, welche Aristides in seiner Leichenrede auf den früh dahingeschiedenen Jüngling Eteoneus giebt (Or. XI), das den Sophisten vorschwebende Ideal für Jugendbildung erkannt. Freilich erst durch die Kunst der Rede schien alles, was dem Äußern Maß, Anmut und Würde, dem Innern lebendigen Zusammenhang und feste Ziele, Klarheit und Schwung der Gedanken, Sicherheit und Kraft des Strebens gab, bleibender Besitz zu werden, und es ist anzunehmen, daß manche Sophisten ihre Aufgabe auch sehr einseitig faßten. Festere Normen des Verfahrens gab es für sie nur in der von Geschlecht zu Geschlecht wesentlich gleichen Lehrweise, die dem persönlichen Ermessen und Belieben immer noch einen ziemlich weiten Spielraum ließ.

Denn in Wahrheit bestand für die Sophisten völlige Lehrfreiheit. Wie es dem einzelnen überlassen war, seinen Sitz zu wählen, wo es ihm gefiel, und seine Schule nach eigener Neigung für einen engern oder weitern Kreis zu eröffnen, so war ihm auch in Bezug auf Methode und Zucht nichts vorgeschrieben, und wenn er dabei an eine gewisse Überlieferung sich band, so geschah es nur deshalb, weil er selbst etwas Besseres nicht aufzustellen wußte. Die Berufung von Sophisten und Rhetoren durch Kaiser und Stadtgemeinden gab wol manchen einen bestimmten Wirkungskreis und legte ihnen äußerlich allerlei Pflichten auf; aber in ihrem Lehrverfahren wurden auch sie nicht beschränkt, und es läßt sich nicht einmal sagen, daß sie in solchen Stellungen lange ausgehalten. Die meisten Sophisten blieben Privatlehrer, ihre Schulen waren Privatanstalten.

Was nun aber jene öffentliche Anstellung von Lehrern der Beredsamkeit anlangt, so wird man, wenn nicht auf die bekannten Maßregeln Vespasians (Sueton. Vesp. 18), so doch auf eine Anordnung des Antoninus Pius zurückzugehen haben, welche zunächst nur für die Städte der Provinz Asia erlassen war, aber im ganzen Reiche Anwendung finden konnte. Nach derselben aber sollte es in den kleineren Städten neben 5 Ärzten und 3 Grammatikern auch 3 Sophisten, in den Mittelstädten, welche ἀγορὰς δικῶν (conventus juridicos) besaßen, neben 7 Ärzten und 4 Grammatikern 4 Sophisten, in der Provinzialhauptstadt neben 10 Ärzten und 5 Grammatikern 5 Rhetoren (= Sophisten) geben; eine Vermehrung dieser Zahlen war den Räten dieser Städte zugestanden, eine Verminderung dagegen untersagt. Wenn noch berichtet wird, daß Antoninus Pius in allen Provinzen des Reichs den Rhetoren und Philosophen bestimmte Gehalte angewiesen habe (Julius Capitol. Ant. p. II, vgl. Lampridius Alex. Sev. 44), so

*) Andere litterarische Leistungen der Sophisten werden nur selten erwähnt; doch erfahren wir durch Philostratus, daß Antiochus von Aegä und Antipater von Hierapolis als Historiker sich versucht hatten. Libanius hatte in langen Jahren nur ein einziges Gedicht zustande gebracht. Von ihrem Einfluß auf die Litteratur im allgemeinen reden wir hier nicht.

kann sich dies wol nur auf Anweisungen aus städtischen Kassen beziehen; aber der Kaiser gewährte, nachdem schon Hadrianus Ärzten, Grammatikern, Rhetoren, Sophisten und Philosophen ausgedehnte Immunitäten zugestanden hatte, solche Befreiungen unstreitig besonders den öffentlich Angestellten, die so allerdings beneidenswerter Vorrechte teilhaftig wurden (Kuhn, Die städtische und bürgerliche Verfassung des römischen Reichs I, 83 f., 99, 104). Als nun Marcus Antoninus in Athen für sämtliche Fächer des höheren Unterrichts Lehrer mit festen jährlichen Gehalten anstellte (Dio Cass. LXXI, 31) und so in Wahrheit eine Universität schuf, errichtete er, entsprechend dem, was er in Bezug auf andre Fächer verfügte, neben dem einen Lehrstuhle der Beredsamkeit, welchen schon unter Hadrians Regierung die Stadtgemeinde für Lollianus errichtet hatte (θρόνος πολιτικός), einen zweiten von ihm selber ausgestatteten (θρόνος βασιλικός), dessen Besetzung natürlich auch dem Kaiser vorbehalten blieb. Man darf sich dabei nicht mit Kuhn (I, 97) an der im Verhältnis zu den Anordnungen des Vorgängers kleinen Zahl sophistischer Lehrstühle stoßen; sie hatte ihren Grund wol darin, daß gerade in Athen neben den öffentlich angestellten Lehrern der Beredsamkeit an tüchtigen Männern dieses Fachs niemals Mangel sein konnte. Vielleicht aber darf diese Thatsache auch zum Beweise dienen, daß die in den Worten weitgreifende Anordnung des Antoninus Pius überhaupt nur in beschränktem Maße auszuführen war, und wenn schon die noch immer bedeutende Stadt Athen bis dahin nur einen Sophisten besoldet hatte, kleinere Städte gewiß nicht für die Anstellung von 3 oder 4 Sophisten die Mittel besaßen. Über die Höhe der Besoldungen gehen die Ansichten noch weit auseinander (Zumpt, 25 f.).*) Daß der Lehrstuhl der griechischen Beredsamkeit in Rom (ὁ ἀνω θρόνος) für die Sophisten das höchste Ziel des Ehrgeizes war, braucht kaum bemerkt zu werden.

Die spätere Zeit brachte in diese Verhältnisse mancherlei Änderungen. Die neue Hauptstadt des Reichs Konstantinopel zog natürlich auch die strebsameren Sophisten an, die eine unter den Augen der Herrscher sich entfaltende Wirksamkeit als Übergang zu noch glänzenderen Stellungen ansehen konnten, freilich auch wider gerade dort auf manche ganz eigentümliche Schwierigkeiten stießen. Daß es dort an geistiger Regsamkeit so wenig als an äußerlichen Förderungen fehlte, zeigt außer dem, was Themistius und Libanius berichten, die nach Wernsdorfs Bearbeitung von Harles herausgegebene Rede des Himerius zu Ehren der Stadt und Julians (Erlangen 1785). Im ganzen erhielten sich die früheren Verhältnisse. Die meisten öffentlich lehrenden Sophisten waren von den Stadtgemeinden berufen, wie denn selbst die neue Kaiserstadt neben den von den Kaisern angestellten Sophisten noch andre aus ihren Mitteln besoldet zu haben scheint. Nur nahmen jetzt die Kaiser das Recht der Bestätigung in Anspruch, wenn sie nicht gar bei der Besetzung die Initiative ergriffen, in welchem Falle die Berufenen sich nicht widersetzen durften.**) Daß nicht selten auch die Entlassung vom Willen des Kaisers abhing, versteht sich von selbst in einer Zeit, welche an ein so despotisches Wesen sich gewöhnt hatte; sogar Beurlaubung auf längere Zeit war von der Staatsregierung zu erbitten (Sievers 18 f.). Übrigens kam es auch in dieser Periode nicht zu ausgedehnterer Durchführung des von Antoninus Pius Angeordneten; selbst die große Metropolis Antiochia hatte nur einen öffentlichen Lehrer der Beredsamkeit, und bekannt ist, daß Libanius lange Jahre hindurch ὁ τῆς πόλεως σοφιστής war. Aber neben der kleinen

*) Selbst die Erklärung des θρόνος πολιτικός als eines von der Stadtgemeinde begründeten ist noch unsicher, da der Sprachgebrauch auch λόγους πολιτικούς kennt und Philostratus von einem Sophisten sagt: διαπρεπὴς τὰ πολιτικὰ γενόμενος ἔν τε πρεσβείαις ὑπὲρ τῶν μεγίστων ἐπρέσβευσεν. (II, 2, 5, 20).

**) Die Anordnung des Kaisers Julianus Cod. Theod. XIII, 3, 5.: Sed quia singulis civitatibus adesse ipse non possum, quisquis docere vult, non repente nec temere prosiliat ad hoc munus, sed judicio ordinis probatus decretum curialium mereatur, optimorum conspirante consensu. Hoc enim decretum ad me tractandum referatur, ut altiore quodam honore nostro judicio studiis civitatum accedat.

Zahl der öffentlich angestellten Sophisten gab es überall solche, die als Privatlehrer thätig waren und jenen oft genug gefährliche Nebenbuhler waren.

Wir wissen nun freilich, daß die Sophisten zu aller Zeit durch den fast von selbst entstehenden Wettbetrieb vielfach miteinander in Streit gerieten. Für diejenigen, welche den Philosophen Favorinus einen Sophisten nannten, war eben dies ein Beweis, daß er mit einem Sophisten (Polemo) in Feindschaft lebte; „denn die Eifersucht tritt gewöhnlich zwischen Zunftgenossen ein" (Philostr. I, 8). Und so finden wir zuweilen auch die größten Meister der Rede in bitterem Gegensatze, wie auch wider die Sophisten geringeren Schlages unter sich verfeindet und gegenüber den Meistern zu herabsetzenden Urteilen geneigt waren. Aber es fehlt auch nicht an Beispielen edler Verträglichkeit und hochherziger Anerkennung. Als der Sophist Proklus Pompejanus von Naukratis eine heftige Schmähredе gegen die Sophisten in Athen gerichtet hatte, hielt Hippodromus, obwol selbst arg angegriffen, eine Lobrede auf die Eigenschaft, Gutes von andern zu sagen, und als ein Schüler des Heraklides, aus Jonien nach Athen gekommen, in herausfordernder Weise den Ruhm seines Meisters verkündigte, erhob sich Hippodromus selbst zu einer Lobrede auf Heraklides, „wie noch keine auf ihn gehalten worden war" (Philostr. II, 27, 3). Wie in der spätern Zeit die Eifersucht unter den Sophisten geschäftig war, erkennen wir aus dem, was Libanius in Konstantinopel, in Nikomedia, in Antiochia erfahren hat (Sievers 51, 55, 62, 69). Ganz eigentümliche Verhältnisse aber entwickelten sich damals in Athen, wo immer wider von allen Seiten Schüler zusammenströmten und für den glücklichen Bewerber so reicher Lohn, für die andern so starke Einbuße in Aussicht stand. Die Gegensätze zwischen den Lehrern führten zu Parteiungen unter den Schülern, und dabei kam es zu fortwährenden Reibungen, zuweilen auch zu blutigem Streit, in welchen wol auch die Bevölkerung der Stadt gezogen wurde (Eunap. p. 69 f. und 80 ff., im allgem. Krause, Geschichte der Erziehung 388 ff.). Wol aus dem Streben, solche Übelstände fern zu halten, gieng in Antiochia, wo neben den öffentlich angestellten Sophisten eine große Anzahl von Privatlehrern thätig waren, die Einrichtung hervor, daß sich Verbände (*Χορoί*) bildeten, welche ihre Vorsteher und in diesen Vertreter ihrer Interessen, zuweilen auch anspruchsvolle Gebieter hatten; immerhin war bei solcher Einrichtung ein Ausgleich zwischen den persönlichen Ansprüchen, eine Verständigung über die Lehrkurse ꝛc. möglich (Sievers 41 f.).

Die Wirksamkeit der Sophisten unter der um sie versammelten Jugend mußte nach örtlichen Verhältnissen und individueller Ausrüstung oder Neigung eine sehr verschiedene sein. Wenn die Sophisten in kleinern Städten und bei geringerer Schülerzahl nicht eben weit über das, was Grammatiker zu lehren pflegten, hinausgiengen, wol selbst den Unterricht der Grammatiker mit übernehmen konnten, so setzten die stolzen Redekünstler der größern Städte bei dem, was sie selbst trieben, einen Unterricht, wie ihn jene boten, schon voraus und waren dann um so eher imstande, zu den Höhen ihrer Kunst emporzuleiten, wie sie denn meistens auch schon gereifte Jünglinge vor ihren Lehrstühlen sich drängen sahen. Gehülfen oder Unterlehrer, welche das Propädeutische oder Nebensächliche zu besorgen hatten, kommen erst bei Libanius vor, mögen aber auch schon früher den Meistern zur Seite gestanden haben. Eine größere Zahl von Schülern konnten diese schon deshalb beschäftigen, weil sie es viel weniger auf eigentlichen Unterricht anlegten, als vielmehr durch die Musterreden, welche sie selbst hielten, und durch die rednerischen Übungen, wozu die Schüler angehalten wurden, zu bilden suchten. Noch immer ist in jenen Zeiten vieles über die Theorie der Beredsamkeit geschrieben worden, und wir dürfen annehmen, daß die bedeutenden Schriften des Hermogenes, wie die Progymnasmata des Aphthonius, Theon und Nikolaus auch in die Hände der Schüler kamen; aber wir wissen doch auch, daß diese Theoretiker recht bitter über die Vernachlässigung ihrer Wissenschaft sich beklagt haben und das voreilige Eintreten in die Praxis von ihnen der sophistischen Methode Schuld gegeben worden ist. In der That waren bei den Sophisten eigentliche Lehrvorträge selten. Fast als Ausnahme erscheint es, was von Lollianus berichtet wird,

daß er darum höheres Honorar gefordert, weil er seine Schüler nicht bloß zu rednerischen Versuchen angeleitet, sondern ihnen auch Lehrvorträge gehalten, was auch von dem Byzantiner Marcus zu gelten scheint (Philostr. I. 33, 2, 24, 1). Sonst hat Philostratus nur etwa noch von Aristides zu erwähnen, daß dieser kunstgerechteste unter den Sophisten sich eifrig mit Untersuchungen über die Kunstregeln beschäftigt habe, weshalb er auch kein Stegreifredner geworden; „denn sobald man alles nach den Regeln der Kunst aussprechen will, wird der Geist dadurch völlig in Anspruch genommen und bringt es nicht zu rechter Geläufigkeit im Reden“ (II, 9, 3).

Unerläßlich war aber wenigstens bei der Leitung und Kritik der Schülerübungen eine vielfache Bezugnahme auf die Gesetze der Stilistik und Rhetorik, und wenn auch die vornehmsten Sophisten nicht besonders geneigt waren *προσκαθῆσθαι ταῖς συλλαβαῖς καὶ ἐκμελετᾶν διὰ βίου συγκοπάς τε ὀνομάτων καὶ ἀποβλίψεις καὶ ῥήματα ἀποσμιλεύειν* (Themist. XXI, p. 251, a), so hatten sie doch gewiß in solcher Beziehung manches zu ergänzen, was der vorbereitende Unterricht der Grammatiker versäumt hatte. Auch war es wol immer wider ihre Aufgabe, die Schüler in die Dichter und andere Klassiker einzuführen, aus denen Gewinn für Rednerbildung sich ableiten ließ, was dann nicht selten in wunderlicher Weise geschehen mochte. An die bei den Sophisten übliche Benützung und Umbildung von Dichterstellen denkt Themistius, wenn er (a. a. O. p. 251, c) die Warnung einfügt: *μὴ φενακίζεσθε λογαρίοις ὀλίγοις κεκομψευμένοις ἃ μηδὲν προσήκοντα ὑποσπάσας καὶ περικρούσας τε καὶ μεταμορφώσας, ὥσπερ ὁ Αὐτόλυκος τὰ φώρια, τὰ αὐτὰ πανταχοῦ ξυμπεριφέρει, κυδρούμενός τε καὶ γαυρούμενος πρὸς τοὺς ἀγνοοῦντας αὐτῶν τὸν ἀληθινὸν δεσπότην.* Übrigens ist immer anzunehmen, daß manche Sophisten wenigstens in Bezug auf das Lesen der Alten einen zusammenhängenden Unterricht als notwendig erkannten, und sie leiteten diesen dann durch eine Rede (*πρόλογος*) ein. Beachtenswert ist in dieser Beziehung des Aristides zwölfte Rede, zu Ehren des wackern Alexander von Kotyäum, der, Grammatiker und Sophist zugleich, über zahlreiche Klassiker Vorträge gehalten hatte; bekanntlich hat er auch einen Kommentar über Homer hinterlassen.

Aus den Schriftstellern ergaben sich für die Schüler auch die ersten Stoffe zu rednerischen Versuchen: sie hatten nach dem Gelesenen Chrien zu arbeiten oder noch öfter einzelne Stellen weiter auszuführen, einzelne Aussprüche zu widerlegen ꝛc. Zu diesen vorbereitenden Übungen gehörte wol auch das Abfassen von Briefen. Schon der ältere Philostratus hatte, allerdings mehr in polemischer als in didaktischer Beziehung, eine Schrift „über die Kunst des Briefschreibens“ abgefaßt, Libanius aber ermahnte seine Schüler ausdrücklich, sich mit den Briefen der Alten und den seinigen zu beschäftigen (ep. 954), und schöne Briefe wurden den Schülern mitgeteilt (ep. 1134). Dann aber hatten die Schüler Reden auszuarbeiten und vorzutragen; sie hießen wol *σχολαστικαὶ μελέται* oder *ἀγωνίσματα διατριβῶν* und bewegten sich wahrscheinlich durch die ganze Manigfaltigkeit von Gegenständen, welche die Meister selbst in ihren Schul- und Prunkreden zu behandeln pflegten: sie waren bald beschreibenden, bald paränetischen Inhalts, führten jetzt in einen seltsamen Rechtsfall ein und versetzten dann wider in eine bedeutende historische Situation, sie erhoben sich das eine Mal zu strengem Tadel fingierter Gegner, ein andermal ergiengen sie sich in Lobsprüchen auf einen trefflichen Mann. An hohlem Phrasengeklingel und starken Übertreibungen konnte es dabei niemals fehlen; aber die jungen Redner hatten doch auch die strenge Kritik des Lehrers zu erwarten und durften über gewisse Linien nicht hinausgehen, wenn sie nicht beschämenden Tadel oder gar Schläge sich zuziehen wollten. Nebenbei ließ sich auch der aus Mitschülern bestehende Zuhörerkreis das Recht nicht nehmen, das Gehörte mit Zeichen des Misfallens aufzunehmen, und es kam vor, daß ein Schüler, dem vor dem Urteile der Genossen bangte, seine Rede vor dem Auftreten erst dem Lehrer vorlas, um dessen Bemerkungen noch zu benutzen. Zuweilen faßten die Meister ihr Urteil in einen kurzen orakelhaften Satz zusammen, wie z. B. Herodes Atticus, nachdem er einer Stegreifrede des jungen Hadrianus

wolwollend zugehört hatte, Lob und Tadel in dem einen Worte vereinigte: „das sind große Bruchstücke von einem Kolosse“ (Philostr. II, 10, 1, vgl. I, 20, 2).

Welche Bedeutung für diese Redner, die in der Stegreifrede den Gipfel der oratorischen Kunst sahen und auch sonst die freieste und leichteste Verfügung über den Stoff als Aufgabe erkannten, die Übung des Gedächtnisses war, bedarf keiner besonderen Nachweisung. Manche von den großen Meistern brachten es in dieser Beziehung zu wunderbarer Sicherheit. Proclus von Naukratis hatte noch als Greis von 90 Jahren ein außerordentliches Gedächtnis (Philostr. II, 21, 3), Proäresius aber ließ in einem Wettkampfe einen von ihm improvisierten Vortrag durch Schnellschreiber auffassen und widerholte denselben dann zu allgemeiner Überraschung Wort für Wort (Eunap. p. 84). Allein daß das Auswendiglernen die mühevollste Übung sei, erkannte selbst Polemo an, der, so vieles auswendig gelernt hatte (Philostr. I, 25, 9), und daß die Schüler des Milesiers Dionysius die Reden des Lehrers so treu bewahrten, glaubten manche auf Benutzung magischer Künste durch den Lehrer zurückführen zu müssen (Philostr. II, 22, 2, wo sehr verständige Bemerkungen über das Gedächtnis als eine besondere, der höheren Ausbildung fähige Naturgabe angeknüpft werden).

In welcher Art bei diesen Übungen die nach Alter und Vorbildung oft sehr ungleichartigen Schüler eingeteilt waren, läßt sich nicht mit voller Sicherheit erkennen. Wir finden bei Philostratus (II, 21, 3) Knaben und Jünglinge unterschieden, sehen sie aber zu derselben Zeit und in demselben Raume um ihren Meister sich sammeln. Wenn daneben wider Schüler im gewöhnlichen Sinne (*μαθηταί*) und Anhänger (*ἀκόλουθοι*) unterschieden werden, so darf weniger an die Abstufung im Unterrichte, als an ein weiteres und engeres persönliches Verhältnis zwischen den Lehrenden und den Lernenden gedacht werden: die *μαθηταί* bildeten den größern Kreis, dem auch die noch Unfertigen angehörten, die *ἀκόλουθοι* dagegen, zu einem gewissen Abschluß gelangt, stellten recht eigentlich das Gefolge der Meister dar und gaben dem ohnehin stattlichen Auftreten derselben noch einen besondern Glanz, wie sie ihnen auch bei den Streitigkeiten mit andern Sophisten kräftige Unterstützung liehen. Das sogenannte Klepsydrium des Herodes Atticus (von der Klepsydra genannt, nach welcher das Zeitmaß für die zu haltenden Vorträge sich bestimmte) setzte sich immer aus den zehn tüchtigsten Schülern zusammen, vor denen der Meister noch zu besondern Musterreden sich herbeiließ; sie hießen auch die Durstigen (Lernbegierigen) und erfreuten sich überhaupt seines vertrautern Umgangs (Philostr. II, 10 und 13).

Aber Reden vor den Schülern zu halten, das war auch sonst ein besonderes Geschäft der Sophisten, gewissermaßen die zweite Hälfte ihrer Berufsthätigkeit. Die Schüler erhielten so zu dem, was ihnen von den Regeln der Kunst mitgeteilt wurde und in ihren Versuchen Anwendung finden sollte, die praktischen Belege, und die Meister entfalteten schon hierbei alle Mittel und Vorzüge ihrer Beredsamkeit. Da sprachen sie jetzt in der Rolle eines Spartaners, der seinen Mitbürgern den Bau einer Mauer um die Stadt widerrät, weil diese in ihren Bewohnern eine lebendige Mauer haben müsse, dann wider in der Rolle des Perikles, der seine Athener zum Kampfe gegen Sparta auffordert, oder auch in der Rolle des Demosthenes, der nach der Schlacht bei Chäronea vor dem Rate erscheint, oder in der Rolle eines Patrioten, der nach der Beendigung des peloponnesischen Krieges die Wegnahme der Siegeszeichen beantragt; dazwischen wurden auch verwickelte Rechtsfälle oder allgemeine Wahrheiten behandelt, gelegentlich wol auch ein Schüler durch eine Geburtstagsrede ausgezeichnet (Petersen in den Jahrbb. für klassische Philologie. 3. Suppl.-Bd. S. 330 f.) oder sonst ein Ereignis des Privatlebens behandelt. Gewiß kam so vor den Schülern die ganze Manigfaltigkeit sophistischer Kunst zu erregender und belehrender Darstellung, und was sie gehört hatten, das suchten sie, wenn sie es ernstlich nahmen, aus dem Gedächtnis wider zusammenzustellen, das widerholten sie sich in ihren Wohnungen nach der Vortragsweise des Lehrers mit lauter Stimme, nicht selten zu großem Verdrusse der Nachbarschaft. Im Sommer aber, wenn die Ferien gekommen

waren und die Sophisten auch vor großen Versammlungen auftraten, oder überhaupt dann, wenn sie aus besondern Anlässen (wie vor Gerichten oder bei Festen) öffentlich sprachen, erhielten die Schüler in anderer Weise Gelegenheit, die großen Meister zu hören, und sie waren dann wol auch imstande, noch andere Sophisten, welche in die Öffentlichkeit traten, aufzusuchen; zuweilen bot sich ihnen wol gar die Möglichkeit, bei einem Wettkampfe des Meisters mit einem gleich tüchtigen Redekünstler zugegen zu sein. Vertrautere Schüler begleiteten ihre Lehrer auf Reisen und waren Zeugen der Triumphe, die sie feierten.

Kehren wir aber zu den Schülern zurück, so finden wir, daß die jüngeren Schüler regelmäßig ihre Pädagogen oder Hofmeister zur Seite haben, die sie auch, ganz nach altem Brauche, in die Schule begleiten und im Namen der Väter, welche sie den Söhnen mitgegeben haben, bei ihren Studien, wie in ihrem sonstigen Verhalten überwachen. „Der Pädagog führt sich und den Jüngling zu der Studierlampe, und wenn er selbst am Morgen aufgewacht ist, geht er zu jenem und weckt ihn; was der Lehrer dem Schüler gegeben hat, wird von dem Pädagogen bewahrt, der repetiert mit ihm, treibt an, spornt, zeigt die Rute, schwingt das Leder, führt durch seine Arbeit das Empfangene (τὸ ληφθέν) oder Vergessene (τὸ λειφθέν) in das Gedächtnis zurück." (Sievers nach Libanius 29 f.)

Zur Förderung ihrer Studien konnten die Schüler auch Bibliotheken benutzen. Athen hatte schon in der macedonischen Zeit eine Bibliothek erhalten, die in dem wahrscheinlich von Ptolemäus Philadelphus begründeten und nach ihm genannten Gymnasium aufgestellt und wol zumeist für die Epheben bestimmt war (Dittenberger, de ephebis Atticis 51). In der Kaiserzeit gewann diese Stadt durch Hadrians Gunst eine in prächtigen Räumen aufgestellte Büchersammlung, welche gewiß auch, wie andere, die damals in Athen bestanden, den Zöglingen der Sophisten zugänglich war. Von dem Sophisten Proklus erzählt sein Schüler Philostratus (II, 21, 3), daß derselbe seine eigene Bibliothek denjenigen, welche sich zur Ergänzung des mündlichen Unterrichts weitere Kenntnisse sammeln wollten, freundlich eröffnet habe.

Vergegenwärtigen wir uns hierbei noch die äußeren Verhältnisse, in denen die Sophisten als Lehrer wirkten: Orte und Zeiten ihres Unterrichts. Sie hatten aber ihre Schulen (διδασκαλεῖα, μουσεῖα, θέατρα), die unter den Schutz des Hermes oder auch der Kalliope gestellt waren, entweder in Privatwohnungen oder in öffentlichen Gebäuden. So hatte in Athen der Kappadocier Julianus seinen Hörsaal in seinem kleinen und einfachen Hause; doch war er mit den Bildern seiner Freunde geschmückt und im kleinen ganz wie ein öffentliches Theater eingerichtet (Eunap. p. 69). Andere benutzten gemietete Räume in Häusern, welche für die Besucher günstig lagen. Daß aber auch in den Hallen der Tempelhöfe unterrichtet wurde, ergiebt sich aus einer anmutigen Schilderung bei Philostratus (II, 27, 5). Da erscheint der Sophist Hippodromus, eben aus dem Schiffe gestiegen und noch in Reisetracht, auf dem Markte in Smyrna, um einen Genossen seiner Zunft zu treffen. Er sieht nun an einem Tempel Knabenaufseher sitzen und Sklaven, welche Bücher in umgehängten Taschen tragen, und erkennt daraus, daß ein vorzüglicher Lehrer darin sein müsse. Auch trifft er, als er eingetreten ist, den Sophisten Megistias auf seinem Thronos im Kreise der Schüler; den begrüßt er und setzt sich, ohne etwas zu sagen. Megistias aber, der in dem Fremdling den Vater oder Erzieher eines Schülers vor sich zu haben glaubt, fragt nach dem Zwecke seines Kommens. Darauf entwickelt sich eine überaus belebte Scene. Hippodromus und Megistias tauschen die Kleider und jener tritt sofort mit einer Stegreifrede auf, in welcher er mit größter Lebendigkeit die Rolle eines Magiers durchführt, der zu sterben wünscht, weil er einen ehebrecherischen Magier nicht umbringen darf. Und noch ist die Rede nicht zu Ende, als auch schon Wißbegierige aus der Stadt herbeieilen, welche den gefeierten Sophisten aus Athen zu hören wünschen, da dessen Ankunft schon bekannt geworden ist, und vor ihnen widerholt Hippodromus die Rede in andern Wendungen. Übrigens pflegten die vor-

nehmen Sophisten auch vor ihren Schülern in vollem Glanze aufzutreten. Von Hadrianus dem Tyrier wird uns erzählt, daß er in prächtigem Gewande und mit kostbaren Edelsteinen geschmückt auf einem Wagen mit silbernen Zügeln zu seinen Lehrvorträgen gefahren sei (Philostr. II, 10, 2). In gleich stattlicher Erscheinung werden wir uns auch Polemo und Herodes Atticus zu denken haben.

Ehe der Meister auf seinem Lehrstuhle erschien, kam es unter den Schülern in und vor dem Auditorium oft wol zu großem Unfug. Sie neckten und verspotteten einander, pfiffen sich aus. Daher traf Proklus in Athen die Einrichtung, daß die Schüler auf einmal in den Lehrsaal hereingerufen wurden und sogleich sich niedersetzen mußten, wobei die Knaben mit ihren Aufsehern, die sonst vor den Auditorien warteten, in der Mitte, die Jünglinge abgesondert ihre Plätze hatten (Philostr. II, 21, 3). Die eigentliche Unterrichtszeit fiel in den Winter und Frühling; mit dem Sommer kamen die Ferien, welche bis in den Herbst, bis nach der Zeit des Weinkelterns, sich ausdehnten. Andere Unterbrechungen brachten Götterfeste und Spiele, auch wol Gladiatorenkämpfe, die ja selbst in Athen Eingang gefunden hatten. Außerordentliche Störungen wurden durch Seuchen, bürgerliche Unruhen und persönliche Verhältnisse der Lehrer und Schüler herbeigeführt. Für einen erkrankten Lehrer trat nicht selten ein anderer Sophist ein, Herodes Atticus aber schickte seine Schüler, wenn ihn öffentliche Angelegenheiten auf längere Zeit in Anspruch nahmen, über das Meer hinüber nach Pergamum zu Aristokles (Philostr. II, 3). Als die für den Unterricht angemessenste Tageszeit erschien natürlich der Morgen; doch auch die Nachmittagsstunden scheinen oft benützt worden zu sein. Wie aber nach den beiden Tageszeiten der Unterricht verteilt war, ob der Morgen ausschließlich für die Hauptsache, der Nachmittag für vorbereitende oder ergänzende Studien verwendet wurde, in welcher Abwechslung Lehrvorträge und Reden des Meisters sich folgten, welche Stelle die oratorischen Versuche der Schüler hatten, davon läßt sich keine festere Anschauung gewinnen (vgl. Cresollius 186 f. und Sievers 23 f.). Die Dauer des Kursus bestimmte sich wol nach sehr verschiedenen Verhältnissen, dehnte sich aber in vielen Fällen auf 4—5 Jahre, bei manchen noch länger aus.

Versuchen wir jetzt noch uns deutlich zu machen, welche Wirksamkeit die Sophisten als Erzieher übten. Sie waren sich der hiermit bezeichneten Pflicht recht wol bewußt und machten sich die Erfüllung derselben nicht leicht. Aber diese Erfüllung war schon deshalb schwer, weil sie Schüler von sehr verschiedenem Alter um sich hatten, zuweilen auch ein große Anzahl (*ποίμνιον*, *ἀγέλη*) leiten sollten. Wir finden, daß Knaben ihnen zugeführt wurden; aber sie hatten unter ihren Schülern auch Zöglinge von 16—20 Jahren, ja bärtige Männer. Die Mehrzahl jedoch dürfte aus reifenden Jünglingen sich zusammengesetzt haben, die einer ernsten und besonnenen Führung am meisten bedurften. Da scheint es nun, daß der Schüler, wenn er eine Aufnahmeprüfung bestanden hatte und in das Schulverzeichnis eingetragen war, unter eine ziemlich harte Zucht kam. Die Lehrer gebrauchten, wenn Zureden nichts ausrichtete, Rute und Riemen, erlaubten sich gelegentlich wol auch eine Ohrfeige, und wenn gegen Unbotmäßige kein Mittel half, wurden sie weggeschickt. Können wir uns nun auch die vornehmeren Sophisten kaum als solche Zuchtmeister denken, so gestattet doch die Menge der von Cresollius gesammelten Zeugnisse keinen Zweifel daran, daß im allgemeinen die Zucht in den Sophistenschulen eine sehr strenge gewesen. In Städten freilich, wo mehrere Sophisten neben einander wirkten, nötigte die für die Schüler sich ergebende Leichtigkeit des Übergangs zu andern Sophisten den zu schärferen Maßregeln geneigten Mann zu manigfacher Nachsicht und Schonung, da jeder Abfall (*ἀπόστασις*) eine Schmälerung des Einkommens zur Folge hatte. Um solches Weglaufen zu erschweren, sind zuweilen Vereinbarungen unter den Lehrern getroffen worden; ob sie sich wirksam erwiesen haben, wissen wir nicht. — Nicht selten jedoch fand zwischen Lehrern und Schülern ein gemütlicher Verkehr statt. Sie machten gemeinschaftliche Spaziergänge; wenn Schüler krank waren, wurden sie von den Lehrern besucht, wogegen auch diese wider, wenn sie selbst an das Krankenlager gefesselt waren, Besuche

der Schüler erwarteten. Außerdem wissen wir, daß die Sophisten auch mit den Eltern ihrer Zöglinge in Verbindung traten und über die von diesen gemachten Fortschritte wie über ihr sittliches Verhalten Bericht erstatteten, wobei es freilich nicht immer ehrlich zugieng: es wurden Mängel verschwiegen oder mild gedeutet und manches verheißen, was nicht in Erfüllung gehen sollte (Sievers 30 f.). In besonders freundlicher Weise verkehrte Herodes Atticus mit seinen Schülern. Er forderte von ihnen angestrengte Thätigkeit und wollte selbst bei den Symposien etwas Ernstes getrieben sehen; aber er sah sie auch gern zu leichter Unterhaltung und wechselnder Diskussion bei sich, wenn er sich auf sein reizendes Landgut Kephisia zurückgezogen hatte. Da wandelte er mit seinen jungen Gästen, unter denen zu Zeiten auch Römer sich befanden, im Schatten der Gärten und unter dem Plätschern der Springbrunnen und dem Gesange der Vögel auf und ab, da behielt er manche wol Tage lang bei sich, und wenn einer erkrankte, ließ er ihm in seinem Hause die wolwollendste Pflege angedeihen (Gellius I, 2, XVIII, 10). Anders verfuhr sein Schüler Hadrianus. Er gewann seine Schüler durch Spiele, Trinkgelage, Jagden, er nahm sie zu Festversammlungen mit und teilte mit ihnen bald dieses bald jenes jugendliche Vergnügen; deshalb liebten sie ihn wie Kinder einen Vater, der mild und nachsichtig auch auf ihren Mutwillen eingeht, deshalb ahmten manche auch Gang, Stimme, Kleidung des verehrten Mannes nach, andere konnten noch in späterer Zeit der Thränen sich nicht enthalten, wenn sie an ihn erinnert wurden (Philostr. II, 10, 3).

Wenn wir freilich etwas tiefer in das Schülerleben blicken, wie es sich namentlich in der zweiten Periode um die Sophisten gestaltete, so treffen wir auch auf sehr unerfreuliche Dinge. Die der griechischen Natur eigene Neigung zu aufregendem Parteitreiben warf sich, als größere Zwecke nicht mehr Gegenstand des Streites werden durften, in das Leben der Schule und führte Lehrer und Lehrer, Schüler und Schüler zu heftigen Kämpfen einander entgegen. Hatte nun auch die frühere Zeit bereits solches Parteitreiben gesehen (Philostr. I, 25, 5 und 6, II, 26, 2), so steigerte sich dieses Übel doch um vieles im vierten Jahrhundert, und nirgends scheint es so schlimme Wirkungen gehabt zu haben, als in Athen. Hier rief die Eifersucht der Lehrer Scenen hervor, welche die ganze Stadt erregten, man bekämpfte sich mit Wutgeschrei, mit Fäusten und Knütteln, man machte zu Zeiten jeden harmlosen Verkehr unmöglich und nötigte treffliche Männer entweder zu längerer Eingezogenheit oder auch zur Flucht aus der Stadt. Dieses Treiben erhielt aber besonders deshalb einen so bedenklichen Charakter, weil die Schüler in förmlichen Verbindungen unter Senioren sich zusammenschlossen und nach landsmannschaftlichen Verschiedenheiten sich immer wider zu ergänzen suchten. Damit hieng auch das seltsame Bemühen der Schüler zusammen, die aus der Ferne kommenden Neulinge gleich bei der Ankunft abzufangen und sie auch wider ihren Willen für den einen oder den andern Lehrer in Pflicht zu nehmen (Schlosser a. a. O. und Sievers 32 ff., 44 ff.). In solchen Zuständen konnte freilich der sittliche Einfluß der Lehrer nicht weit reichen; in Städten aber, wo der Wettkampf geringer war und das Leben in einfacheren Formen sich bewegte, kam es zu solchem Einfluß doch. Auch hieng hier viel von der Persönlichkeit der Lehrer ab. Die von den Kaisern ausgezeichneten, von den Großen des Reichs in den wichtigsten Angelegenheiten angerufenen, von ganzen Bevölkerungen als Ratgeber und Sachwalter verehrten Männer konnten ihren Schülern wie Wesen höherer Art erscheinen, und Libanius, der freilich auch von sehr starkem Selbstgefühle bewegt wurde, hat sagen können, daß die Sophisten um ihrer Kunst willen überall wie Götter (δαίμονες) bewundert worden. Daraus ergab sich eine Verehrung, die nicht so leicht ohne sittliche Wirkung bleiben konnte.

Allerdings stiegen diese Herrlichkeiten auch wider sehr zu menschlicher Beschränktheit herab, wenn sie ihre Honorare berechneten und eintrieben. Hierüber jetzt noch einige Bemerkungen. Das Einkommen der berühmteren Sophisten war glänzend. Abgesehen von dem, was die von Stadtgemeinden oder gar vom Kaiser angestellten Lehrer als Gehalt bezogen oder was den sonst sich bewährenden Sophisten für besondere Dienst-

leistungen zufloß, erhielten sie von ihren Schülern ansehnliche Honorare, und so gelangten manche zu großen Reichtümern. Natürlich aber ergaben sich sehr verschiedene Grade des Einkommens. Denn was zunächst die öffentlich angestellten Lehrer anlangt, so war das, was die kaiserliche Regierung gewährte, doch sehr vom Wechsel der Personen und Verhältnisse abhängig, und in den Fällen, wo der Gehalt im wesentlichen aus Naturalleistungen (Weizen, Gerste, Wein) bestand und die einfache Diät zu drei römischen Modiis für den Monat berechnet wurde, kam manigfache Steigerung (bis zum Dreißigfachen), aber auch manigfache Verkümmerung vor; auch die Stadtgemeinden zahlten nicht immer pünktlich. Die Höhe der Erträge für außergewöhnliche Arbeiten und Geschäfte bestimmte sich ganz nach den besondern Verhältnissen. Auch die von den Schülern geforderten Honorare unterlagen vielfachem Wechsel: sie stiegen und fielen mit der Zahl der Schüler, sie konnten für eigennützige und rücksichtslose Lehrer eine sehr bedeutende Einnahme werden, für billigdenkende und nachsichtige auf eine sehr mäßige Summe herabgehen (Philostr. I, 21, 5, 23, 1, II, 21, 3). Wenn nun am ersten Januar die bei der Aufnahme der Schüler verabredeten Honorare bezahlt werden sollten, so blieben gar manche, die ihr Geld verthan oder die erforderliche Summe aus der Heimat nicht erhalten hatten, in Rückstand, und der Lehrer mußte dann, wenn er nicht etwa statt des Geldes Wein, Öl oder andere Naturalien erhielt, entweder zu einem Erlaß sich entschließen oder an die Angehörigen der Schüler mahnend schreiben, was auch nicht immer den erwünschten Erfolg hatte. Nicht selten bedurfte es brieflicher Erinnerungen an jene auch, wenn die ihm zugewiesenen Schüler für ihre sonstigen Bedürfnisse das Erforderliche nicht bekamen. Und zu leugnen ist nicht, daß die Eltern, welche den Schulen der Sophisten Söhne übergaben, auch für Miete und Beköstigung derselben, für den Unterhalt der mitgegebenen Pädagogen und Diener, für Lehrmittel ꝛc. große Ausgaben zu machen hatten. Unter solchen Umständen mußte es neben den reichen Lehrmeistern auch solche geben, die auf ein schmales Einkommen sich beschränkt sahen, und wenn nun zuweilen auch die durch Verdienst und Glück emporgehobenen ihre ohnehin nicht mäßigen Forderungen mit Strenge geltend machten, so konnten die weniger begünstigten um so mehr geneigt sein, den verdienten Lohn auch mit Gewaltmitteln einzutreiben (Themist. or. XXI, p. 318). Aber das diente freilich nicht zu der doch immer wider gewünschten Mehrung des sittlichen Einflusses auf die Schüler, und Thatsache ist es, daß, wenn in manchen Fällen den Lehrern herzliche Anhänglichkeit wurde, in andern auch wider ein recht kräftiger Undank für ihre Mühe und Sorgfalt sie belohnte (Sievers 36 ff.).

In den späteren Zeiten, als Heidentum und Christentum in gewaltigem Kampfe ihre Kräfte maßen, mußten die Sophisten als Vertreter der alten Bildung, gleich den Philosophen, die neben ihnen standen, ernstlich sich aufgefordert fühlen, ihre Schüler mit brennendem Eifer für Götterglauben und Götterdienst zu erfüllen, und sie übten wol auch in solcher Beziehung auf die jugendlichen Herzen nicht selten einen nachhaltigen Einfluß aus; aber wir werden nicht annehmen können, daß dieser Einfluß ein religiös bildender gewesen sei. Die tiefer erregten Geister wandten sich von ihnen hinweg und dem Christentume zu. Mit dem fünften Jahrhundert, als überall im römischen Reiche das Heidentum unter den Streichen der Staatsgewalt zusammensank, verlor die Sophistik jeden äußern Halt und zählte nicht mehr in der Entwickelung des geistigen Lebens; wo sie noch in beschränktem Kreise ein kümmerliches Dasein fristete, da war ihre Thätigkeit auf schulmeisterliche Fortführung einer Lehrweise beschränkt, die nicht mehr wecken, nicht mehr bilden konnte. Wie die Kirche für die Predigt und der Staat für Prunk- und Gerichtsrede in Benutzung dieser Überlieferung eine Nachblüte sophistischer Kunst sich gesichert haben, ist hier nicht zu erörtern. H. Kämmel †.

**Schulgebäude.** Das Schulgebäude ist dazu bestimmt, für den Unterricht der Schüler die angemessenen Räume und Einrichtungen zu bieten. Es widerspricht diesem Zwecke nicht, daß es bei mehrklassigen Schulen zugleich für den Leiter der Anstalt und

für den Schuldiener, bei einklassigen, namentlich bei Landschulen für den Lehrer die nötige Wohnung enthält; vielmehr wird der gesamte Anstaltszweck durch diese Verbindung gefördert, falls sie passend angelegt ist. Dagegen ist es ein Missstand, wenn das Schulhaus, wie in einigen Teilen Deutschlands, zugleich der Gemeindeverwaltung oder ähnlichen Bedürfnissen dienen soll. Von dieser Nebenverwendung ist hier abzusehen.

Der Platz, auf den das Schulhaus gestellt wird, sei frei, offen und still. Er soll so gewählt werden, daß der größere Teil der Kinder gleichweit zur Schule hat; das Schulhaus soll nicht unmittelbar an einer lebhaften Straße liegen, ebensowenig soll es von Nachbargebäuden eingeschlossen sein; Gewerbe, welche viel Geräusch machen, sollen nicht in der Nähe eines Schulhauses sein, so wenig als solche, durch deren Geschäftsbetrieb die Luft mit übelriechenden oder ungesunden Dünsten erfüllt wird, oder solche, welche feuergefährlich sind. (Obst- und andere Dörren, Getreide- oder Stroh- oder Heuseimen sollen nicht in der Nähe sein.) Die Lage an einem zu Überschwemmungen geneigten Fluß oder Bach muß vermieden werden, ebenso die Nähe kleiner stehender Wasser, wie man sie so häufig auf dem Lande als Schwemmen für das Vieh, Senkgruben u. dgl. vorfindet. Düngergruben sollen nicht in der Nähe sein; auch eine Lage nahe bei einem Begräbnisplatze ist möglichst zu meiden. Vieh- und Geflügelstallungen, und auch die Abtritte, wenn sie nur in gewöhnlicher Weise eingerichtet werden, gehören nicht in die nächste Nähe des Schulhauses oder gar in dasselbe. Der Bauplatz muß trocken sein, leicht zu entwässern; nicht so abschüssig, daß er nicht auch Winters ohne jede Gefahr begangen werden kann; das Gebäude soll nicht von hohen Bäumen ständig beschattet sein; nicht am nördlichen Fuße steiler Höhen liegen. Die Schulzimmer sollen nur gerades Licht erhalten, zurückgeworfenes soll vermieden werden (jedenfalls dürfen solche Gebäude, welche Reflexlicht in das Schulhaus werfen, niemals einen grellen Anstrich haben). Auf dem Lande ist es endlich noch erwünscht, daß das Schulhaus in die Nähe der Kirche verlegt werde, weil dadurch den Kindern der Besuch des Gottesdienstes und dem Lehrer der Kirchendienst erleichtert wird.

Zunächst an das Schulhaus anschließend braucht man einen freien trockenen Platz, auf dem sich die Schulkinder in den Unterrichtspausen ergehen können, und es soll dieser Platz von den Schulzimmerfenstern aus übersehen werden können; muß das Schulhaus in die Nähe einer Straße gebaut werden, so legt man diesen Platz zweckmäßig zwischen Straße und Schulhaus. Dieser Platz wird in der Regel auch als Turnplatz zu benutzen sein. Um das Schulhaus herum sollen kleine Gartenanlagen vorhanden sein, der Garten für den Lehrer und der für die Schule sollen sich unmittelbar anschließen. Die zum Schulhaus führenden Wege sollen in gutem Zustand erhalten werden, trocken und wenigstens in der Nähe des Schulhauses gepflastert sein.

Die Mauern und Wände des Schulhauses dürfen nicht feucht sein, denn feuchte Mauern lassen keine natürliche Lufterneuerung zu (weil die Poren von Stein und Mörtel mit Wasser gefüllt sind), sie bewirken außerdem ein Vermodern der an ihnen sich niederschlagenden organischen Substanzen und erzeugen dadurch Miasmen. Organische Substanzen sind enthalten in den Ausdünstungen des Menschen und der Tiere und kommen außerdem durch verschiedene wirtschaftliche Vorgänge ꝛc. in die Luft; sie sind bei Zutritt von Wasser leicht zu Gährungen geneigt und bestimmen andere Gegenstände organischen Ursprungs, mit denen sie in Berührung kommen, ähnliche Prozesse einzugehen. Die gasigen Produkte dieser Gährungen, die um so tiefer in der Oxydation zurückbleiben, unter je weniger Zutritt von Luft und Licht sie entstehen, sind mit den Pilzen und andern Molekülen organischer Natur, die sie mit sich reißen, zu den nachteiligsten für das tierische Leben zu rechnen.

An dem Feuchtwerden der Mauern ist hie und da das verwendete Baumaterial, meist jedoch feuchter Baugrund schuld. Läßt sich ein solcher Baugrund nicht umgehen, so wird man eine Entwässerung desselben durch Drainierung, Ziehen von Entwässerungsgräben ꝛc. versuchen, und wird in allen Fällen Isolierschichten im Grundmauerwerk her-

zuſtellen haben. Faſt alle unſere Bauſteine ſind porös und haben deshalb mehr oder weniger die Eigenſchaft, die an ſie kommende Feuchtigkeit kapillar weiterzuführen. Die Feuchtigkeit kommt nun an die im Grund vermauerten Steine teilweiſe vom Boden herauf, auf dem ſie aufliegen, teilweiſe von dem Gebiete aus, das ſich ſeitlich an ſie anſchließt, und es iſt alſo für die Steine ein Schutz von dieſen beiden Seiten her notwendig. Ein Schutz gegen das Aufſteigen der Grundfeuchtigkeit, ſoweit ſie von unten her in die Steine eindringt, kann, wie oben bemerkt, gegeben werden durch Einlegen von ſogenannten Iſolierſchichten ins Mauerwerk, d. h. dadurch, daß man zwiſchen zwei wagerechten Mauerſchichten ein Material einlegt, das die Feuchtigkeit nicht durchläßt, alſo eine Lage von Cement oder Aſphalt, Theer, Glas, Blei. Gegen das Eindringen der Feuchtigkeit in die Steine, ſoweit es vom ſeitlich einſchließenden Grundſtücke kommt, würden die nämlichen Schutzmittel, äußerlich auf die Mauer angebracht, dienlich ſein, da aber das Anbringen derſelben an den lothrechten Mauerflächen ſchwierig iſt, ſo läßt man ſie dort weg und legt meiſtens die Iſolierſchichten erſt über dem anſchließenden Gebiete ein. Damit wird aber all das unter der Iſolierſchicht ſitzende Mauerwerk der Einwirkung der Grundfeuchtigkeit preisgegeben, und feuchte Kellerräume werden unvermeidlich ſein; es iſt deshalb jedenfalls beſſer, wenn man die Iſolierſchicht möglichſt tief legt, und die Mauerflächen von der Iſolierſchicht an aufwärts gegen die Grundfeuchtigkeit des Seitengebietes möglichſt abſcheidet. Man bewerkſtelligt dies ſo, daß man nach außen zu 10—20 Centimeter von der Grundmauer entfernt eine zweite Mauer herſtellt, welche die Feuchtigkeit nicht durchläßt, und welche deshalb am beſten aus hartgebrannten, auf der Oberfläche verglaſten Backſteinen, in Cementmörtel vermauert, hergeſtellt wird. Wenn irgend möglich, ſoll das ganze Schulgebäude mit gemauerten Kellern verſehen ſein.

Auch an ſich trockener Baugrund muß vor der Durchfeuchtung durch Tagwaſſer geſchützt werden. Man läßt, damit das Regenwaſſer raſch vom Hauſe abläuft, die Oberfläche vom Hauſe an nach allen Seiten hin abfallen; man bringt rings um das Haus auf etwa ein Meter Breite ein nach außen geneigtes Pflaſter von natürlichen oder künſtlichen Steinen an, damit das an das Haus anſchlagende Regenwaſſer raſch und ohne an den Mauern hinab in den Boden einſickern zu können, vom Gebäude wegläuft; man läßt das vom Dach kommende Regen- oder Schneewaſſer nicht ſenkrecht abfallen (weil die herabfallenden Tropfen den Boden auswaſchen, das Pflaſter zerſtören und ans Haus anſpritzen, ſondern man fängt es in Dachrinnen auf, leitet dasſelbe in Abfallröhren herab zum Boden und von da in gemauerten Kanälen oder in Röhrenleitungen möglichſt raſch vom Hauſe weg.

Müſſen dichte Steine, wie z. B. Kalkſteine u. dgl. zur Herſtellung der Stockmauern verwendet werden, ſo bekommt man in der kalten Jahreszeit feuchte Mauern. Die dichten Steine nehmen als gute Wärmeleiter raſch die äußere Temperatur an, und die in den Innenräumen vorhandenen Dünſte werden an den kühlen Steinen verdichtet und ſchlagen ſich an denſelben nieder. Es läßt ſich dieſem Übelſtand auf verſchiedene Weiſe abhelfen: 1) durch Anbringung einer äußeren Verblendung (weil hiermit die Steine durch eine poröſe, alſo die Wärme weniger leitende Schicht bedeckt ſind), 2) dadurch, daß man die Mauer ziemlich dick macht, ſo daß kein einzelner Stein von der äußeren bis zur inneren Flucht der Mauern hindurchreicht (man erhält hierdurch zwiſchen je zwei hintereinander liegenden Steinen eine mit dem poröſen Material des Mörtels gefüllte ſenkrechte Fuge), 3) dadurch, daß man die Mauer aus zwei getrennten Teilen herſtellt, ſo daß zwiſchen beiden Mauerhälften als ſchlechter Wärmeleiter eine Luftſchicht (von drei bis zu zehn Centimeter Breite) ſich befindet, 4) dadurch, daß man die Mauer auf der Innenſeite verkleidet, und zwar entweder mit vollen Backſteinen oder mit Thonblättchen oder mit poröſen oder hohlen Backſteinen. Eine Verkleidung der Innenſeite feuchter Stockmauern mit einem Überzug von Cementmörtel, oder von Theer, oder Theerpappe, Aſphalt oder Staniol oder dergleichen macht die von ſolchen Mauern umſchloſſenen Räume nicht bewohnbarer. Wenn ein ſolcher Überzug auch die Feuchtigkeit auf der Innenfläche der

Mauern nicht sichtbar erscheinen läßt, so bleibt deswegen die Mauer doch feucht, und also unfähig, eine natürliche Lufterneuerung zuzulassen.

Natronhaltige Flüssigkeiten, wie Urin, Aufwaschwasser, Seifenlauge, Salzwasser u. dgl. greifen den gewöhnlichen Luftmörtel und kalkhaltige Steine an, sie bewirken die Bildung des aus den Mauern in weißen Nadeln ausschließenden Mauersalpeters, die Bildung des sogenannten Mauerfraßes. Die genannten Flüssigkeiten werden an der Luft zersetzt; es bildet sich salpetersaures Ammoniak, das sich mit dem kohlensauren Kalk des gewöhnlichen Mörtels und kalkhaltiger Steine verbindet; der entstehende salpetersaure Kalk, das salpetersaure Natron, sind im Wasser löslich, werden also bei feuchter oder nasser Witterung von der Mauer abgewaschen, und diese wird somit nach und nach zerstört. Gewöhnlicher Mörtel und kalkhaltige Steine sind daher an Orten, wo die oben genannten Stoffe sich vorfinden, nicht zu verbauen, oder es ist ein mit solchen Stoffen geschwängerter Baugrund zu meiden. Frisch gebrochene Steine sollen nicht zur Herstellung der Mauern verwendet werden, sondern sie sollen vorher an der Luft austrocknen, andernfalls bekommen und behalten sie die Eigenschaft, Feuchtigkeit aus der Luft anzuziehen.

Die Frage, ob die Wände eines Schulhauses massiv oder nur in Fachwerkbau ausgeführt werden sollen, entscheidet sich gewöhnlich nach den vorhandenen Geldmitteln und nach der landesüblichen Bauweise. Im allgemeinen kann gesagt werden, daß Massivbau den Vorzug verdient wegen seiner längeren Dauer, des geringeren Unterhaltungsaufwandes, der größeren Feuersicherheit, und weil in Räumen, die von massiven Mauern umschlossen sind, der Wechsel der äußeren Temperatur sich weniger fühlbar macht. Fachwerkwände sind, wenigstens gegen außen, zu dünn; die Hitze des Sommers und die Kälte des Winters dringt zu rasch durch und diese Wände werden deshalb auch im Winter feucht. Abhelfen kann man diesem Übelstand einigermaßen dadurch, daß man vor Aufbringung der inneren Vergypsung die Umfassungswände auf der inneren Seite mit Brettern oder Dielen vertäfelt, wie auch eine Vertäfelung der Außenseite mit Brettern, Schindeln u. dgl. in dieser Beziehung gute Dienste leistet. Ist man genötigt, die Außenwände des Erdgeschosses in Fachwerk herzustellen, so darf man mit denselben nicht bis auf den umgebenden Grund herabgehen, weil sonst das Holzwerk sehr bald zerstört wird. Man muß die Wände auf einen gemauerten Sockel stellen, der so hoch ist, daß das vom Boden aufspritzende Regenwasser das Holzwerk nicht mehr erreicht. In die hierdurch bedingte Höhe von mindestens $^2/_3$ Meter über dem Boden legt man in der Regel auch das Fußbodengebälk des Parterrestocks.

Das zur Verwendung kommende Bauholz soll von ausgewachsenen Stämmen kommen und trocken sein. Holz von jungen unausgewachsenen Bäumen ist weniger tragfähig und leichter dem Wurmfraß und dem Vermodern ausgesetzt als ausgewachsenes Holz. Frischgefälltes, noch nicht ausgetrocknetes Holz wird besonders leicht vom laufenden Schwamm ergriffen. Die Sporen dieses letztgenannten Pilzes werden durch die Luft zwar überall hingetragen, können sich aber nur da entwickeln, wo ein geringer Grad von Wärme, Abschluß des Lichtes, stagnierende Luft und ein gewisser Grad von Feuchtigkeit vorhanden ist. Die drei erstgenannten Bedingungen für das Wachsen der Pilzsporen sind in unseren Gebäuden an vielen Orten vorhanden und kaum zu ändern, um so notwendiger ist es, daß wenigstens die Feuchtigkeit abgehalten werde. Diese Feuchtigkeit darf dem Holz nicht von den Mauern aus mitgeteilt werden und man hat also diese, dem früher darüber Gesagten entsprechend, trocken herzustellen; die Feuchtigkeit darf aber auch nicht in dem Holz selbst schon vorhanden sein und deshalb soll man nur trockenes Holz verbauen.

Es wird von den örtlichen Verhältnissen und den Geldmitteln abhängen, welches Deckmaterial man in Verwendung nimmt. Es ist auch im ganzen gleichwertig, wenn es nur wetterbeständig, dicht und nicht feuergefährlich ist, nur bei Blech darf nicht vergessen werden, daß auf dasselbe fallender Regen ein ungemein störendes Geräusch verursacht, daß man also solches Deckmaterial nicht in allzugroßer Nähe von Schulzimmern verwenden darf, so z. B. dann nicht, wenn das Dach unmittelbar über denselben sich befindet.

Außerdem ist noch weiter zu bemerken, daß man zur Verhütung von Unglücksfällen dafür sorgen muß, daß etwa sich lösende Teile der Dachbedeckung (z. B. Dachplatten, Schiefer) nicht an der Dachtraufe abfallen, sondern durch die Dachrinne oder durch besondere auf das Dach gestellte Schutzbretter aufgehalten werden.

Wenn nun auch bei Aufführung eines Gebäudes alle Sorgfalt auf Erzielung der Trockenheit verwendet wird, so ist doch ein Gebäude unmittelbar nach seiner Herstellung so feucht, daß es nicht sofort bezogen werden kann. Es kommen durch den zum Mauern verwendeten Kalkmörtel, durch den Gypsmörtel u. s. w. große Massen von Wasser in das Gebäude hinein, die zunächst wider verdunsten müssen. Die zum Austrocknen eines Neubaues erforderliche Zeit ist je nach Baumaterial und Witterung verschieden, und kann zwischen $^1/_4$ und $^3/_4$ Jahren angenommen werden. Einen Versuch auf die Trockenheit eines Wohnraumes kann man in folgender Weise vornehmen: Man stellt eine gewogene, nicht zu große Menge Chlorkalium in einiger Entfernung vom Gebäude an einem geschützten Ort in die freie Luft und eine gleiche Menge Chlorcalcium in das Zimmer. Solange im Verlauf einiger Stunden, während welcher das Wetter nicht wesentlich wechselt, das außerhalb stehende Chlorcalcium weniger Wasser aufnimmt als das im Zimmer befindliche, solange ist das letztere unbewohnbar. Mit Hilfe von Hygrometern läßt sich der Versuch ebenfalls machen.

Es wäre wol am besten, wenn alle Schulzimmer zu ebener Erde liegen würden, so daß nur etwa der Zeichensaal, der Festsaal, Sammlungen u. dgl. in einem zweiten Stockwerk untergebracht würden; bei vielklassigen Schulen wird aber die in solchem Falle zu überbauende Grundfläche zu groß und das Gebäude zu teuer. Muß das Schulhaus Knaben und Mädchen gleichzeitig aufnehmen, so legt man die Mädchenklassen in den oberen Stock, weil dann die untenliegenden Klassen weniger vom Geräusch der obenliegenden zu leiden haben, als wenn man Knabenklassen oben einrichtet. Noch zweckmäßiger ist die Herstellung getrennter Eingänge für die Knaben und die Mädchen, so daß dann doch beiderlei Schulzimmer zu ebener Erde liegen. Wird aber das Schulhaus nur für ein Geschlecht gebaut, so legt man am besten, der geringeren Gefahr wegen, die Klassen für die kleinern Kinder ins Erdgeschoß; man würde nur dann gezwungen sein, von dieser Regel abzugehen, und die Klassen für kleine Kinder in den oberen Stock zu legen, wenn das Gebäude nicht überall freisteht und das untere Stockwerk nicht oder wenig dem direkten Sonnenlicht ausgesetzt ist.

Die Verteilung der Klassenräume in mehr als zwei Stockwerke ist stets, schon der Aufsicht halber, bedenklich, und kann höchstens bei älteren Schülern zugelassen werden, jüngere Schüler sollen nicht mehr als eine Treppe hoch zu steigen haben.

Die Hauseingänge werden zweckmäßig mit Vordächern versehen, weil dadurch die Haustüre und der hinter derselben liegende Vorplatz vor dem Anschlagen von Regen und Schnee geschützt werden. Auch an den Fenstern kann das unangenehme und für das Holzwerk derselben schädliche Anschlagen von Regen und Schnee zum großen Teil durch Schutzbretter abgehalten werden. Dieser Schutz giebt zugleich ein erwünschtes Mittel zur Belebung der äußeren Architektur des Gebäudes, insofern das Äußere nicht zu reich und überladen, sondern einfach gehalten werden soll. Diese letzte Bedingung schließt natürlich nicht aus, daß das Äußere elegant und würdig gehalten sei; im Gegenteil muß das Haus auch im Äußeren zeigen, daß es eines der wichtigsten öffentlichen Gebäude ist, und muß deshalb in seiner Architektur über die gewöhnlichen Gebäude hervorragen.*) Zur Aus-

*) Im Vergleich mit früheren Zeiten geschieht übrigens gegenwärtig entschieden mehr für eine würdige Ausstattung der Schulhäuser; namentlich die Gebäude für höhere Unterrichtsanstalten werden fast aller Orten, der inneren Bedeutung der Schule entsprechend, auch in architektonischer Hinsicht bedeutend, reich, ja prächtig, ausgeführt. Zeichnungen derartiger Gebäude finden sich in den verschiedenen Fachzeitschriften zerstreut; in Dr. L. Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen, 1869, sind die Zeichnungen von zehn in den letzten Jahren in Preußen erbauten Gebäuden für höhere Schulen enthalten.

zeichnung des Schulhauses kann noch, wie das an manchen Orten Sitte ist, auf die Stirnseite ein kurzer, kräftiger, frommer, vorzugsweise biblischer Spruch gesetzt werden.

Man muß bei der Anlage eines Schulhauses darauf Rücksicht nehmen, daß man die Schulräume bei Vermehrung der Schülerzahl vergrößern oder vermehren kann, ohne die Hauptanlage zu stören, ohne viel an dem bestehenden Gebäude abreißen zu müssen. Man wird hierdurch auf eine Sonderung der Schulräume von der Lehrerwohnung und von den Sammlungszimmern geführt. Auch bauliche Rücksichten sprechen für eine solche Sonderung, insofern die Schulräume höher und meist auch größer sind, als die Wohnungs- und Sammlungsräume, welche deshalb eher einer Unterstützung durch untere Scheidewände bedürfen.

Die Schulräume lassen sich in dem Gebäude zweckmäßig eben nur dann verteilen, wenn dasselbe von allen Seiten frei steht. Man wird die Hauptfensterwand der Schulzimmer für unsere Himmelsgegend nicht nach Norden legen (eine solche Lage paßt nur für Zeichenzimmer), um nicht kalte und unfreundliche Räume zu erhalten; man vermeidet aber auch gerne eine Lage nach Westen, bei der die Hauptfensterwand von den herrschenden Winden getroffen wird, und ebenso eine rein südliche Lage, bei der das Schulzimmer Sommers zu heiß wird. Die Hauptfensterwand würde somit nach Osten, vorzugsweise Südost und Südwest, allenfalls auch nach Nordwest zu legen sein. Schulzimmer für kleine Kinder sollen nach Südosten gelegt werden, damit diese Zimmer bald von der Sonne beschienen werden; Volksschulen, in denen der Unterricht vorzugweise morgens stattfindet, sollen aus demselben Grund ebenfalls nach Südost oder Ost ihre Hauptfensterwand haben.

Die Zahl der in einem Schulhaus einzurichtenden Zimmer richtet sich nach der Zahl der überhaupt aufzunehmenden und nach der Zahl der in jedem Zimmer unterzubringenden Schüler. Diese letztere Zahl (s. d. Art. Klassenteilung) ist verschieden je nach der Stufe, auf welcher die Schule ihrem Lehrplan gemäß steht: bei höheren Unterrichtsanstalten rechnet man 30—40 Schüler, bei Volksschulen 80 Schüler für die Klasse. — Bei Bestimmung der in einem Schulhaus überhaupt unterzubringenden Schüler muß zunächst davon ausgegangen werden, daß das Gebäude nicht bloß für die dermalen vorhandene Schülerzahl reichen muß, sondern daß dasselbe, da es ohne wesentliche Veränderungen auf einen Zeitraum von 100—150 Jahren reichen soll, Platz haben muß für die im Laufe dieser Zeit eintretende Vermehrung der Schülerzahl. Die vorhandene Schülerzahl beträgt durchschnittlich $^1/_6$—$^1/_7$ der Bevölkerung; für ländliche Bevölkerung ist die Schülerzahl geringer, für städtische größer. Die zu erwartende Zunahme der Bevölkerung läßt sich, da hierauf die im voraus nicht bestimmbare staatliche und gewerbliche Entwickelung Einfluß hat, nur annähernd angeben. Man wird bei Annahme normaler Verhältnisse die Zunahme in der Schülerzahl auf den oben angegebenen Zeitraum von 100 bis 150 Jahren zu 40—50% der dermalen vorhandenen Schülerzahl, in aufblühenden Städten jedoch eine erheblich größere, in Anschlag bringen können. Den hierfür nötigen Raum, den man zunächst noch nicht braucht, soll man doch gleich ausbauen, und ihn nicht erst später ansetzen; er muß aber inzwischen benützt werden können als Holzstall, als Kammer für den Lehrer, oder zu anderen Zwecken, unter denen das Haus nicht Schaden leidet, also zu Zwecken, für welche man andernfalls jetzt schon besondere Gelasse hätte bauen müssen.

Die Größe der Lehrzimmer richtet sich einesteils nach der Zahl der darin unterzubringenden Schüler, andernteils nach der Art des Unterrichtes. Je kleiner die Zahl der Schüler ist, für die das Zimmer hergestellt werden soll, um so größer muß, unter sonst gleichen Umständen, der für jeden einzelnen notwendige Grundraum sein, und zwar deshalb, weil Breite der Gänge, Raum für Katheder, Kasten u. dgl. nicht oder nur unbedeutend wechseln auch bei sehr verschiedener Schülerzahl. Schulzimmer, in denen der Lehrer alle Schüler gleichzeitig ins Auge zu fassen, anzureden, gemeinschaftlich an der Tafel oder der Wandkarte ꝛc. zu unterrichten hat, brauchen andere Raumverhältnisse als

ſolche Schulzimmer, bei denen ſich der Lehrer mehr mit dem einzelnen beſchäftigt (wie in Zeichen- und Modellierzimmern), und eine andere Ausdehnung als Hörſäle.

Betrachtet man zunächſt die erſtgenannte Art der Schulzimmer, ſo ergiebt ſich aus der Notwendigkeit, daß auch die am weiteſten vom Lehrer entfernten Schüler noch bequem die ſchwarze Tafel müſſen ſehen können, das zuläſſige Längenmaß: ſchon die in der ſechſten Bankreihe ſitzenden Schüler ſehen durchſchnittlich die auf der ſchwarzen Tafel oder auf Wandkarten befindlichen Gegenſtände nicht mehr ſtets ſcharf; es ſollen alſo nie mehr als ſechs Subſellienreihen hintereinander aufgeſtellt werden, und man erhält damit als paſſende Länge 6,5 m — 8,5 m. Die größtzuläſſige Zimmerbreite ergiebt ſich dadurch, daß es möglich ſein muß, zwei Reihen von Bänken aufzuſtellen, in deren jeder höchſtens für vier Schüler Platz vorhanden ſein ſoll, während man noch einen Gang entlang der Fenſterwand, einen entlang der dieſer gegenüberſtehenden Zimmerwand und einen Mittelgang zwiſchen beiden Bankreihen braucht; es ergiebt ſich hieraus als paſſende Breite 6,5 m—7,0 m. Die Grundfläche des Zimmers wechſelt hiernach von 42,25 qm bis 59,5 qm, und da die unterzubringende Schülerzahl 40—48 beträgt, kommt auf einen derſelben als Grundraum 1—1,25 qm. Verwendet man anſtatt vierſitziger Bänke nur zweiſitzige, ſo wird, da man zwei Mittelgänge mehr braucht, die Zahl der in demſelben Schulzimmer unterzubringenden Kinder verringert, alſo der für jedes einzelne notwendige Grundraum vergrößert. In noch höherem Grade iſt dies der Fall bei Verwendung von Einzelſitzen nach engliſcher und amerikaniſcher Sitte, man braucht 1,3—1,5 qm Grundraum für den Schüler ſelbſt bei Schulzimmern für eine größere Zahl von Kindern. Es verſteht ſich, daß in den höheren Schulen für die heranwachſenden Zöglinge der oberen Klaſſen ein größerer quadratiſcher Raum zu berechnen iſt. Für einklaſſige Schulen von 90—100 Kindern verringert ſich der für jeden einzelnen Schüler notwendige Grundraum auf 0,65 qm — 1 qm, je nachdem man bei der Größe der Bänke auf das zuläſſige Mindeſtmaß herabgeht, oder etwas bequemere Sitze und breitere Gänge einrichtet; die Breite der Schulzimmer wechſelt in dieſem Fall zwiſchen 6 m und 8,5 m, ihre Länge zwiſchen 12,0 m und 10,5 m.

Bei den bevorſtehenden Maßen iſt nicht bloß der eigentliche Sitzraum, ſondern auch, wie bereits oben bemerkt, der Raum für die Gänge, und außerdem noch der Raum für ſchwarze Tafel, für Katheder ſamt Sitz, für ein bis zwei Kaſten zur Aufbewahrung von Schulgerätſchaften, für einen Tiſch zum Auflegen von Heften bei Beſichtigungen und für den Ofen mit eingerechnet. Der eigentliche Sitzraum wechſelt je nach dem Alter der Schüler, und jenachdem man mehrſitzige Subſellien oder Einzelſitze anwendet, zwiſchen 0,35 qm und 0,7 qm. Das Minimalmaß für die Breite des Ganges an der Hauptfenſterwand beträgt 0,4 m, für die Breite des Ganges an der gegenüberliegenden Langwand (der ſogenannten Ofenwand des Schulzimmers) 0,75 m, für die Breite eines Mittelganges 0,9 m, für die Breite des Ganges hinter der letzten Bankreihe 0,3 m und für die Entfernung von Einzelſitzen unter ſich 0,4 m; endlich ſoll die Breite des für ſchwarze Tafel, Katheder ꝛc. notwendigen Raums von der vorderſten Sitzreihe (mit Rückſicht darauf, daß zeitweiſe die Schüler vor der ſchwarzen Tafel, einer Wandkarte u. dgl. verſammelt werden müſſen) nicht unter 2,0 m betragen.

Bei Zeichenſälen iſt der für jeden Schüler in Rechnung zu nehmende Grundraum verſchieden groß, je nachdem Freihand-Zeichnen nach Vorlagen oder nach Modellen, oder je nachdem Linearzeichnen getrieben wird. Für die erſten Zeichenübungen laſſen ſich noch gewöhnliche Schultiſche verwenden, und man reicht (ohne Gänge) mit 0,8 qm Sitzraum aus; ſobald nun aber der Schüler Zeichenrahme oder Modelliertiſche aufzuſtellen, oder größere Reißbretter aufzulegen hat, braucht man (ohne Gänge) 1,5—2 qm Grundraum. Für Gänge, Platz zur Aufſtellung von Käſten u. ſ. w. muß man annähernd die Hälfte des eigentlichen Sitzraumes in Anſchlag nehmen, ſo daß alſo der zur Beſtimmung der ganzen Zimmergröße in Rechnung zu nehmende Raum für jeden einzelnen Schüler zwiſchen 2,2 qm und 3 qm wechſelt. Über die den Zeichenſälen zu gebende Form iſt

zu bemerken, daß die Länge derselben nicht ebenso beschränkt ist, wie bei Schulzimmern, weil ein Vortrag vom Katheder aus, oder das Abzeichnen einer an der schwarzen Tafel hängenden Vorlage nicht oder doch nur beim Anfangsunterricht vorkommt; man kann deshalb die Länge ohne Anstand so weit ausdehnen, als es dem Lehrer überhaupt noch möglich ist, sämtliche Schüler zu übersehen, bis zu 16 m und 17 m. Die Breite der Zeichensäle ist bedingt durch die Art der Beleuchtung. Wird bei künstlichem Licht, was doch stets vermieden werden sollte, gearbeitet, so unterliegt die Breite keiner Beschränkung. Dasselbe ist der Fall, wenn bei Tageslicht gearbeitet wird und man Oberlicht in genügender Ausdehnung zur Verfügung hat. Muß man aber bei seitlichem Fensterlicht arbeiten, so wird man mit den Sitzen der Schüler möglichst nahe an die Fenster anrücken und es wird deshalb die Herstellung eines Mittelganges zwischen zwei Sitzreihen (wie bei den Schulzimmern) unthunlich sein. Die Länge der Zeichentische ergiebt sich daraus, daß erfahrungsgemäß die Beleuchtung des Zeichnungsblattes schon an denjenigen Plätzen nicht mehr stets scharf ist, deren Entfernung von der Fensterwand gleich der anderthalbfachen Höhe der Fensteroberkante über dem Fußboden ist, und es giebt also das anderthalbfache dieser Höhe plus einer Gangbreite (oder was nahezu dasselbe ist: die anderthalbfache Zimmerhöhe plus $^2/_3$ m — $1^1/_2$ m) die passende Breite von Zeichenzimmern.

Bei Hörsälen, in denen nur vorgetragen wird, ist man sowol was Länge als Breite anbelangt, weniger beschränkt als bei Schulzimmern und bei Zeichenzimmern. Man hat nicht dieselben Rücksichten in betreff der Beleuchtung zu nehmen wie bei Zeichenzimmern, insofern das Licht nicht bloß von einer Seite herzukommen braucht, sondern auch von zwei Seiten her einfallen kann, und man also die Breite des Raumes unbedenklich auf 10—12 m zu vergrößern vermag. Auch die Länge kann, da man hier nicht dieselben Rücksichten zu nehmen hat wie bei Schulzimmern, soweit erstreckt werden, als es möglich ist, den Vortragenden deutlich zu hören, bis zu 16 m oder 17 m. Werden aber, wie bei Vorlesungen über Chemie, Physik u. s. f. auch Versuche ausgeführt, so müssen diese von allen Zuhörern genau gesehen werden können; hierzu dienen am besten halbkreisförmige und ansteigende Bankreihen.

Die Höhe der Schulräume ist abhängig einesteils von der Zahl der Schüler, anderenteils davon, ob Lüftungsvorrichtungen vorhanden sind oder nicht. Ist keine Ventilation eingerichtet, so hat man für die Stunde mindestens $3^1/_3$ Kubikmeter Luftraum für jeden Schüler zu rechnen; nimmt man nun an, es werde nach jeder Stunde das Schulzimmer durch Öffnen von Thüren und Fenstern wider mit frischer Luft gefüllt, so läßt sich aus dieser Zahl die notwendige Zimmerhöhe berechnen, wenn man den für jeden einzelnen Schüler nötigen Sitzraum und den über den Gängen vorhandenen nutzbaren Luftraum in Rechnung zieht. Je größer die Zahl der Schüler ist, um so kleiner ist im Verhältnis zu dem von ihnen eingenommenen Platz die Fläche der Gänge, um so höher muß demnach das Zimmer sein. Bei Klassen für 80—90 Schüler z. B. beträgt der Raum für Gänge $^3/_{10}$—$^5/_{10}$ vom ganzen Grundraum des Zimmers, und man erhält eine Zimmerhöhe von 3,5—5 m, während bei Klassen für 30—40 Schüler der Raum für Gänge $^5/_{10}$—$^6/_{10}$ vom ganzen Zimmerraum beträgt und die Zimmerhöhe sich zu 3—3,5 m berechnet. Wird künstliche Lüftung eingerichtet, so könnte man die Zimmerhöhe kleiner nehmen; man thut das aber gleichwol nicht, weil man sonst des Vorteils der Ventilation, des wolthätigen Einflusses derselben auf die Gesundheit der Schüler wider teilweise verlustig gienge.

Der Fußboden in einem Schulzimmer muß eben sein, dicht, leicht zu reinigen, und er soll beim Begehen möglichst wenig Geräusch machen. Der Fußboden muß eben sein, damit die darauf zu stellenden Gerätschaften ruhig und sicher stehen, damit die Reinigung erleichtert ist und das Begehen desselben ohne Gefahr geschehen kann. Der Boden muß aber auch dicht sein, es dürfen keine offenen Fugen, oder Risse, oder Astlöcher ꝛc. vorhanden sein, weil sonst auf den Boden fallende Gegenstände leicht durchgleiten und weil, was für die Gesundheit von Lehrer und Schüler das allerschlimmste ist, durch solche

Öffnungen im Boden bei jeder Erschütterung desselben Staub heraufwirbelt. Um diese beiden eben genannten Bedingungen zu erfüllen, darf man nicht solches Holz zum Fußboden verwenden, welches sich nach dem Verlegen noch krumm zieht, man darf also nur ausgetrocknetes und astloses Holz verwenden, und hat (worüber früher schon die nötigen Andeutungen gegeben worden sind) gleichzeitig dafür zu sorgen, daß dieses Holz nicht etwa von unten oder von der Seite her nachträglich feucht werden könne. Wenn man aber auch trockenes Holz verwendet und dasselbe trocken erhält, so macht es doch bei jedem Wechsel in der Temperatur und im Feuchtigkeitsgehalt der Atmosphäre kleine Bewegungen und es ist notwendig, diese möglichst wenig sichtbar zu machen. Um aber dies zu bewerkstelligen, darf man nicht breite Bretter zur Herstellung des Fußbodens verwenden, oder gar, wie dies noch häufig genug geschieht, zunächst zwei Bretter zusammenleimen und mit den so hergestellten $^1/_2$—$^2/_3$ m breiten Tafeln den Fußboden herstellen; Tafeln von solcher Breite schwinden um $^1/_2$—$^3/_4$ Centimeter zusammen und sie werfen sich leicht, geben also zugleich einen unebenen Fußboden. Man muß möglichst schmale Bretter zur Herstellung des Fußbodens verwenden, um schmale Schwindfugen zu erhalten (die Länge der Bretter kann beliebig groß genommen werden, da in der Richtung der Längsfasern das Holz nur unmerklich schwindet), und man verwendet deshalb am besten sogenannte Riemen von 10—15 Centimeter Breite. Gleizeitig läßt sich dafür sorgen, daß sich die Brettchen nicht krumm ziehen können, indem man das eine durch das andere in seiner Lage erhalten läßt: man bewerkstelligt dies dadurch, daß man die einzelnen Brettchen, wie die Techniker sagen, auf Nut und Feder miteinander verbindet. Jedem Brettchen wird auf seinen Stoßfugen, in der Regel etwas unter der Mitte derselben, eine Nut von 10—15 Millimeter Tiefe und 10 Millimeter Breite eingestoßen, und es werden beim Legen die Nuten zweier nebeneinander liegender Brettchen ausgefüllt durch einen hartholzenen Stab (Feder genannt), dessen Längsfasern senkrecht oder doch wenigstens schräg zur Längenrichtung der Fußbodenbrettchen laufen müssen, niemals aber parallel mit denselben sein sollen (im letzteren Fall werden die Federn bei den Bewegungen des Fußbodenholzes leicht abgedrückt und sind dann nutzlos). Es ist einleuchtend, daß man durch diese eben beschriebene Einrichtung den weiteren Vorteil erreicht, daß die zwischen den einzelnen Fußbodenbrettchen sich bildenden Stoßfugen schmal sind und gleichzeitig in der Mitte ihrer Höhe abgeschlossen, so daß ein Durchfallen kleinerer Gegenstände durch die Spalten des Fußbodens unmöglich ist. Die Fußböden in einem Schulhause werden von den Schülern nicht geschont, und es sollte deshalb zur Herstellung der Böden kein weiches Holz verwendet werden, weil dasselbe, es mag noch so gut sein, doch verhältnismäßig rasch ausgetreten wird und also unebene Böden giebt; die Verwendung harten Holzes würde jedenfalls besser sein. Es ist nicht gerade notwendig, daß man Eichenholz verwende, das billigere Buchenholz ist ebenso gut verwendbar, wenn es nur von unten trocken gehalten wird.

Ein Fußboden ist schwer zu reinigen, wenn man das Holz ohne besondere Schutzmittel verwendet: die auf denselben kommenden Unreinigkeiten setzen sich in die offenen Holzporen und sind von dort durch die gewöhnlichen Reinigungsmittel niemals vollständig entfernbar. Der nach dem Aufwaschen solcher Böden sich stets fühlbar machende üble Geruch kommt von den Zersetzungsprodukten der in den Holzporen zurückgebliebenen organischen Substanzen, die Gährung und Fäulnis dieser Stoffe wird beschleunigt durch das darüber gekommene Wasser, und man hat also nach dem Aufwaschen eines solchen Bodens nicht bloß einen unangenehmen Geruch, sondern auch gesundheitsschädliche Miasmen im Zimmer. Will man die eben genannten Übelstände vermeiden, so muß man die Poren des Holzes geschlossen halten, muß sie also zunächst mit einem der Fäulnis nicht unterworfenen Stoff ausfüllen. Zu diesem Ende werden die Bodenbretter entweder mit Leinöl oder mit Wasserglas getränkt und darauf mit Leinölfirniß oder Ölfarbe angestrichen. Das Tränken mit Leinöl ist nach den bis jetzt vorliegenden Erfahrungen besser als das Tränken mit Wasserglas; es muß aber das Holz vollständig trocken sein (damit die Holzporen

offen sind, nicht mit Wasser gefüllt), und es soll auch das Leinöl mehrmals warm aufgetragen werden, weil es in warmem Zustand tiefer in das Holz eindringt. Bei dem Tränken mit Wasserglas muß man das im Handel vorkommende 33grädige Wasserglas etwa mit dem 5fachen seines Volumens Regenwasser (oder gekochtes Brunnenwasser) verdünnen und diese verdünnte Mischung auf die ausgetrockneten Fußbodenbretter 4—5mal auftragen, indem man vor Aufbringung eines neuen Anstriches den vorhergehenden auftrocknen läßt. Nach der Tränkung mit Leinöl oder Wasserglas wird der Boden noch mit gewöhnlicher Ölfarbe oder mit Leinölfirniß überstrichen und es ist das letztere Verfahren das bessere, weil der Firniß sich mehr ins Holz hineinsetzt als der Ölfarbanstrich; die Bestandteile des letzteren an Bleiweiß und Farbstoffen halten nur mechanisch auf der Oberfläche der Bodenbretter und werden durch die Fußbekleidung ꝛc. rasch abgerieben. Ein Ölfarbenanstrich müßte in einem Schulzimmer, wenigstens in den Gängen, jedes Jahr erneuert werden, während ein Überstreichen mit Leinölfirniß nur alle 2—3 Jahre vorgenommen zu werden braucht. In solcher Weise hergestellte Böden brauchen nicht, wie die Fußböden gewöhnlicher Art, behufs gründlicher Reinigung mit Wasser überschwemmt zu werden, sondern es genügt ein öfteres Überfahren mit feuchten Lappen.

Die Fußböden sollen beim Begehen möglichst wenig Geräusch machen. An Orten, in denen die Kinder in Holzschuhen zu kommen gewöhnt sind, wird ein hölzerner Fußboden, als stets zu viel Geräusch gebend, nicht für zweckmäßig befunden, sondern ein Kalkestrich- oder Gypsestrichboden; für jede andere Fußbekleidung möchte jedoch ein derartiger Boden zu kalt sein. Für die weitaus in der Mehrzahl angewendeten hölzernen Fußböden darf man, sobald der Boden nur aus einer Lage von Brettern gebildet ist, Bretter von nicht unter 3—4 Centimeter Dicke verwenden, wenn man aber, statt einer Lage von Brettern deren zwei, kreuzweise oder schräg übereinander gelegt, verwendet, so giebt man jeder einzelnen Bretterlage eine Dicke von $1^3/_4$—$2^1/_2$ Centimetern. Die Einrichtung von zwei Brettlagen empfiehlt sich für alle stark begangenen Fußböden, weil man, nachdem die Oberfläche derselben uneben geworden, nur die obere Hälfte des Bodenbelegs und nicht den ganzen Boden zu erneuern braucht, und weil man bei der Verwendung von verhältnismäßig dünnen Brettlagen die obere derselben, ohne die augenblicklichen Anschaffungskosten allzusehr zu erhöhen, wol von dauerhaftem Hartholz — Eichenholz oder Buchenholz herstellen kann. Ob nun einfacher Boden oder doppelter in Anwendung gebracht wird, immer muß man zur Verminderung des Widerhalls den Raum zwischen den Fußbodenlagerhölzern bis dicht unter die Bretter herauf mit einem porösen Material: Schlacken, Bauschutt, Spreu, Sägmehl ausstopfen. Ein in solcher Weise hergestellter Fußboden erfüllt übrigens nur für die Zimmer im Erdgeschoß seinen Zweck; bei der Verwendung desselben zwischen einem unteren und oberen Stock hört man ein oben verursachtes Geräusch, wie z. B. jeden kräftigen Tritt im unteren Stock, der Schall pflanzt sich durch den Boden und die Gebälkausfüllung hindurch fort. Es sind offenbar vorzugsweise die Balken, welche den Schall fortpflanzen, weil sie bei der gewöhnlichen Herstellung der Decken zwischen Fußboden des oberen und Decke des unteren Stockwerkes eine ununterbrochene Verbindung herstellen und ein Mittel zur Fortpflanzung des Schalles darbieten, das dichter ist als die zwischen den Balken liegende Deckenausfüllung. Will man das Durchdringen des Schalles durch die Decke verhindern, so muß man zwischen Fußboden des oberen und Decke des unteren Stockes eine Einlage einfügen, welches den Schall schlecht leitet. Man hat sich schon damit zu helfen gesucht, daß man auf die obere Fläche der Balken zunächst dicken Filz gelegt und dann erst die Fußbodenbretter aufgenagelt hat, doch hat sich der Filz als noch zu dicht und also diese Einrichtung als nicht vollkommen bewährt erwiesen. Ein besseres Ergebnis wird erhalten, wenn man die zwischen die Balken zu gebende Ausfüllung mit Schlacken u. s. f. so hoch macht, daß sie auch noch die Balken bedeckt, und hernach erst in diese Ausfüllung besondere Lagerhölzer für den Fußboden so legt, daß sie nicht auf den Balken selbst aufliegen. Am sichersten aber erreicht man das vorgesteckte Ziel, wenn man dem gewöhnlichen Deckengebälk nur den

Fußboden und die Ausfüllung zwischen den Balken zu tragen giebt, die Decke dagegen an ein besonderes Gebälk anhängt, das unterhalb der Deckenbalken verläuft und von diesen mindestens 3—5 Centimeter absteht, so daß also zwischen Fußboden des oberen und Decke des unteren Stockes eine Luftschicht sich befindet.

Für die Schulzimmerwände hat man außer den schon früher erwähnten Rücksichten auf Trockenheit und Warmhaltung noch weiter zu beachten, daß die Oberfläche derselben nicht uneben und rauh, sondern glatt sein soll, damit Staub sich weniger leicht ansetzen und leichter abgekehrt werden kann. Für den Anstrich der Wände darf man keine grellen Farben wählen, man darf keine giftigen (kupfer- oder arsenikhaltigen) Farbstoffe verwenden, und man darf den Anstrich nicht mehrfarbig nehmen. Ein gleichmäßiger hellgraublauer, oder graugrüner, oder meergrüner Anstrich ist am besten zu empfehlen, und es muß der Ton der Farbe um so heller gehalten werden, je weniger das Schulzimmer von außen her Licht erhält. Gewöhnlicher Kalkfarbanstrich ist nicht zu brauchen, weil er abfärbt; besser ist ein Anstrich mit Leimfarbe, der alle ein bis höchstens zwei Jahre einer Erneuerung bedarf. Ein Anstrich der Wände mit Ölfarbe bietet den Vorteil, daß durch dieselbe die Poren der Wandgypsung ausgefüllt werden, daß sich also auf der Wandfläche weniger organische Substanzen absetzen können, und diese durch zeitweiliges Abwaschen rasch zu reinigen ist; in betreff der Kosten werden Leimfarb- und Ölfarbanstrich so ziemlich gleich sein, da die Kosten des Ölanstrichs zwar 4—6mal so groß sind als die des Leimfarbanstriches, jener aber im selben Verhältnis länger hält: es kann sich aber noch fragen, ob der Ölfarbanstrich nicht deswegen zu verwerfen sein wird, weil durch denselben die Poren des Wandverputzes geschlossen und also die Lufterneuerung durch die Wand hindurch wenn nicht ganz verhindert, so doch jedenfalls bedeutend vermindert wird.

Ein Anstrich der Wände kann unterlassen werden, wenn man eine Verkleidung mit Tapeten vornimmt. Es dürfen dieselben, gleichwie der Anstrich, nicht farbig gemustert sein, sondern sie müssen dieselben gleichmäßigen Farbentöne haben wie sie für die Anstriche angegeben wurden. Die ersten Herstellungskosten einer guten Tapezierung sind größer als die für einen Leimfarbanstrich, dagegen bedarf eine Tapezierung in Schullokalen nur alle 5—6 Jahre einer völligen Erneuerung, und es sind kleine Beschädigungen der Wandfläche leichter und rascher zu bedecken als dies bei einem Anstrich möglich ist; dagegen darf wol angenommen werden, daß namentlich mutwillige Beschädigungen bei einer Wandverkleidung mit Tapeten häufiger vorkommen werden, als bei jeder anderen Art Wandverkleidung.

Die meisten Vorteile wird wol eine Vertäfelung der Wände mit Brettern bieten. Die Mehrkosten sind gegenüber den seither angegebenen Einrichtungen verhältnismäßig nicht groß, die Lüftung durch die Wände hindurch wird durch die Täfelung nicht mehr beeinträchtigt als durch einen Wandverputz, Karten ꝛc. lassen sich überall bequem aufhängen, und Beschädigungen der hölzernen Wandverkleidung kommen weit nicht in dem Maße vor als bei Anwendung eines Wandputzes, endlich ist Holz ein schlechterer Wärmeleiter als Wandputz und sichert also das Schulzimmer besser vor dem Eindringen von äußerer Kälte und Hitze. Man findet denn auch mit Rücksicht auf letzteren Umstand häufig wenigstens die Fensterwand der Schulzimmer auf einige Fuß Höhe vom Boden herauf vertäfelt, obwol es sicherlich besser wäre, dies bei allen Wänden des Schulzimmers, wenn auch nur auf 1—$1^1/_2$ m Höhe vom Boden herauf zu thun. Die Vertäfelung ist mit Ölfarbe anzustreichen oder zu beizen und zu firnissen, und es ist die Farbe in den für den Anstrich der Wände angegebenen Tönen zu wählen. In einzelnen amerikanischen Schulhäusern findet man, zum Zwecke der Vornahme von Schreibübungen seitens der Kinder, die Wände bis auf $1^1/_2$—$1^3/_4$ m Höhe vom Boden herauf mit schwarzen Schiefertafeln verkleidet.

Die Decke eines Schulzimmers soll aus akustischen Gründen vollkommen eben sein; Unterzüge unter der Decke, eingelegt in der Richtung, in der die Schüler nach dem Lehrer hinsehen, sind zur Not noch eher zulässig, als in anderer Richtung unter der Decke verlaufende Unterzüge; gewölbte Decken sind, die Schulzimmer müßten denn ganz außer-

gewöhnlich hoch sein, nicht zu brauchen. Der Farbenton der Decke soll hell sein, man kann ohne Anstand die Decke rein weiß streichen lassen.

In den meisten Fällen kommt man mit einer Thüre aus, nur für große einklassige Schulen können zwei Thüren erwünscht sein (namentlich dann, wenn Knaben und Mädchen im selben Zimmer gleichzeitig unterrichtet werden) und ebenso in größeren Hörsälen. Die Thüren sollen weder in der Katheder wand sitzen, weil sie dort zu viel von dem für andere Zwecke höchst nötigen Raum wegnehmen, noch sollen sie in der der Katheder wand gegenüberliegenden sogenannten Rückwand sich befinden, weil sie dann eine unökonomische Erweiterung entweder des Mittelganges zwischen den Bankreihen oder des Raumes hinter den Subsellien nötig machen. Der passende Platz für die Thüren ist die der Fensterwand gegenüberliegende sogenannte Ofenwand des Schulzimmers; wenn nur eine Thüre notwendig ist, so legt man sie an das eine Ende der Ofenwand, in die Nähe der Katheder wand, so daß sie auf den zwischen den vordersten Schultischen und der Katheder wand liegenden freien Raum führt; eine zweite Thüre würde am anderen Ende der Ofenwand anzubringen sein. In allen Fällen sind die Thüren so in die Wände einzusetzen, daß sie nicht nach dem Schulzimmer herein aufgehen, sondern nach außen zu. Die lichte Breite der Schulzimmerthüren soll nicht unter 1 m, die lichte Höhe nicht unter 2 m betragen. Die Thüren sollen dicht schließen, sie dürfen also nicht sogenannte glatte Thüren sein, sondern man muß sie als gestemmte Thüren und aus gesundem trockenem Holz herstellen lassen. Holzwerk und Beschlag der Thüre ist mit Ölfarbe anzustreichen, und es muß hierfür ein heller, zum Anstrich der Schulzimmerwände passender Farbenton gewählt werden; dunkler Farbenton giebt ein düsteres Ansehen, rein weißer Anstrich erfordert eine viel öftere Reinigung als solche in der Regel zu beschaffen sein würde.

Ein Schulzimmer muß hell sein, es darf also bei den Fenstern weder an Zahl noch an Größe gespart werden; und es ist bei Anlagen der Fenster auf einen zweckmäßigen Lichteinfall Bedacht zu nehmen.*) In letzterer Beziehung ist zu bemerken, daß an der Katheder wand angebrachte Fenster durchaus verwerflich sind, weil das von dorther den Schülern gerade in die Augen fallende Licht für diese verderblich ist; das Anbringen von Fenstern an zwei entgegengesetzten Wänden ist ebensowenig zu empfehlen, weil bei dieser Einrichtung auf den Wandtafeln, Karten ꝛc. höchst störende Glanzlichter entstehen; das Licht soll den Schülern vorzugsweise von der linken Seite her zufallen, Fenster in der Rückwand blenden den Lehrer und sind deshalb ebenfalls unzulässig. Über das Verhältnis des Gesamtmaßes der von den Fenstern eingenommenen Fläche zur Größe des Schulzimmers lassen sich nur schwer bestimmte Angaben machen, da die mehr oder weniger freie Lage des Schulhauses einen wesentlichen Einfluß hierauf hat. Ein höchstes Maß für die gesamte Fensterfläche braucht überhaupt nicht angegeben zu werden, da ein Schulzimmer nicht wol allzuhell sein kann, man findet auch überall viel mehr zu dunkle als genügend helle Schulzimmer und es kann sich also nur um Bestimmung des Mindestmaßes handeln. Aber auch dieses letztere ist aus dem oben angegebenen Grund schwankend, und es mag dies wol die Ursache sein, warum man bei den verschiedenen Fachmännern so wenig übereinstimmende Angaben darüber findet: die einen nehmen die Gesamtfensterfläche mindestens gleich der Quadratwurzel aus dem Kubikinhalt des Zimmers, die anderen mindestens gleich dem zwanzigsten Teil dieses Kubikinhaltes, während wider andere für jeden Schüler 0,15—0,2 qm Fensterfläche verlangen; erfahrungsgemäß wird das Schulzimmer bei freier Lage und zweckmäßiger Verteilung der Fenster überall hell genug, wenn man die Gesamtfensterfläche gleich $^1/_8$—$^1/_6$ der Fußbodenfläche nimmt. Daß durch die Anlage von zu wenig Fenstern gegen die Gesundheit der Kinder gesündigt wird, zeigen z. B. die Untersuchungen von Dr. H. Cohn in Breslau über die Ursachen der Kurzsichtigkeit unter den Schulkindern: derselbe fand in hellen Dorfschulen 1—2% Kurzsichtige, in dunkleren

*) Vergl. hierzu den Erlaß vom 29. Juni 1883 in dem Zentralblatt für die preußische Unterrichtsverwaltung, 1883, S. 612.

desgleichen $3^1/_2$ %, in städtischen Elementarschulen auf freien Plätzen 2% und in solchen in engen Gäßchen 8—15 %.

Das Licht muß im Schulzimmer gleichmäßig verteilt werden, es ist also die Anlage von sogenannten gekuppelten Fenstern mit breiten dazwischenliegenden Pfeilern nicht zulässig; die Fenster sollen an der Fensterwand gleichmäßig verteilt und durch verhältnismäßig schmale Pfeiler voneinander getrennt sein; bei Vorhandensein von Umfassungsmauern sind die Pfeiler vom Fenster an einwärts abzuschrägen. Die Breite der Fenster wechselt zwischen 1 m und $1^1/_2$ m; die Fensterbrüstung wird $^2/_3$ m bis $1^1/_2$ m hoch genommen und man läßt die Fenster so hoch unter die Decke hinaufgehen, als es die Konstruktion der Fensterüberdeckung irgend zuläßt. Niedere Fensterbrüstungen, d. h. tief zum Boden herabgehende Fenster, geben den Vorteil einer vollständigern Erleuchtung des Zimmerraums auch unter den Tischen, sie erleichtern also die Überwachung der Schüler und die Reinhaltung des Fußbodens; dem von manchen Seiten erhobenen Vorwurf, daß solche Einrichtung das Hinaussehen und die dadurch verursachte Unaufmerksamkeit der Schüler fördere, sowie daß so tief einfallendes Licht die Augen der Kinder blende und ihnen also schädlich sei, läßt sich leicht dadurch begegnen, daß man für die untere Partie der Fenster mattes Glas verwendet. Auch dann, wenn die Fenster die gewöhnliche Brüstungshöhe von $^3/_4$—1 m haben, kann sich das Verglasen der unteren Fensterpartie mit mattem Glas empfehlen, sobald nämlich die Umgebung des Schulhauses keine ruhige ist und man also mehr als sonst Ursache hat, die Schüler am Hinaussehen zu hindern. Das verwendete Glas muß farblos und eben sein und darf weder Streifen noch Flecken zeigen, andernfalls erhält man stets unruhiges und deshalb den Augen schädliches Licht. Das zur Verwendung kommende matte Glas muß aus demselben Grund eintönig sein, es darf nicht etwa auf hellem Grunde ein mattes Muster zeigen.

Man stellt die Fenster in der Regel in der Weise her, daß sie zwei untere und einen oder zwei obere Flügel haben. Es muß durch eiserne Sturmstängchen oder dergleichen dafür gesorgt werden, daß die Flügel, solange sie der Lüftung wegen geöffnet sind, in ihrer Stellung erhalten werden. Wenn eine Lüftung der Schulzimmer durch Öffnen der obern Fensterflügel hergestellt werden will, so kann man die Einrichtung so treffen, daß diese Flügel in verschiedenen Stellungen festgemacht werden können.

Innere oder äußere Winterfenster werden für bewohnte Räume je nach der Landeslage aus zwei Gründen in Anwendung gebracht, einmal um das Eindringen kalter Luft durch die Fälze der Fenster möglichst zu verhüten, und dann um das sogenannte Schwitzen der Fenster, d. h. das Verdichten des in der Zimmerluft enthaltenen Wasserdampfs und das Herabfließen oder das Anfrieren der verdichteten Dämpfe an den Fensterscheiben zu verhindern. Es sind ökonomische Gründe, welche es wünschenswert machen, daß zur Winterzeit das Eindringen frischer, aber kalter Luft durch die Fensterfälze verhütet werde, und man kann sie wol in den Vordergrund stellen bei Wohnräumen, weil bei ihnen der auf jeden einzelnen Bewohner kommende Luftraum verhältnismäßig groß ist und deshalb die Zimmerluft mit Hülfe der durch die Außenwände, Thüren ꝛc. eindringenden frischen Luft nahezu auf dem wünschenswerten Grad von Reinheit erhalten werden kann. Für Schulzimmer liegen aber, wenigstens in den meisten Fällen, die Verhältnisse durchaus anders, denn der jedem einzelnen Schüler zukommende Luftraum ist bedeutend kleiner als in Wohnräumen, so daß, wenn nicht eine künstliche Lüftung des Schulzimmers eingerichtet ist, die Zimmerluft rasch bedeutend verdorben wird; es darf also bei nicht künstlich gelüfteten Schulzimmern das Zuströmen frischer Luft durch die Fensterfälze nicht gehindert werden, d. h. die Anwendung von Winterfenstern ist in diesem Fall nicht passend. Freilich erhält man dann, sobald nur einfache Fenster angewendet werden, zur Winterzeit schwitzende Fenster, und wenn das an den Fenstern herablaufende Schwitzwasser nicht in Rinnen und Gefäßen aufgefangen, oder sorgfältig aufgetrocknet wird, so ruinirt es das Holzwerk an Simsen, Brustlambris und Fußboden; so lange es aber angefroren ist, beeinträchtigt es die Helligkeit. Diese Übelstände treten jedoch bloß dann ein, wenn man

die Fenster in der gewöhnlichen Weise einfach verglast; das Schwitzen, und was damit zusammenhängt, fällt alsbald weg, sobald man die Fenster doppelt verglast (man giebt den beiden hinter einander sitzenden Scheiben eine Entfernung von $1^1/_2$—2 Centimeter). Wenn eine ausgiebige künstliche Lüftung eingerichtet ist, so kann man aus Rücksicht auf billigere Heizung wol Winterfenster anbringen; sie müßten ebenso geöffnet werden können, wie die immer stehen bleibenden Fenster, und man muß sie so nahe, als es die Beschlägteile erlauben, an diese letzteren anrücken, weil der Zimmerraum um so mehr verdunkelt wird, je weiter man feststehende Fenster und Winterfenster auseinanderrückt.

Wenn durch die Fenster entweder gerades Sonnenlicht oder von gegenüberstehenden Gebäuden gebrochenes Licht eindringen kann, so muß man dieselben mit Vorrichtungen versehen, welche nach Bedarf solches Licht zwar nicht vollständig abhalten, aber doch dämpfen, und man verwendet hierzu entweder äußere oder innere Läden oder Vorhänge. Volle Läden sind für den in Rede stehenden Zweck nicht anwendbar, weil sie das Licht vollständig absperren, also das Schulzimmer dunkel machen; Deckläden mit beweglichen Brettchen haben den nicht geringen Vorteil, daß man mit denselben den Lichtzutritt nach Bedarf reguliren kann, aber sie haben, wie die Läden mit festen Brettchen, den noch größern Nachteil, daß sie dem Auge eine demselben widerwärtige, sehr ungleichmäßig beleuchtete Fläche bieten. Äußere Schutzleinwand (sogenannte Marquisen) ist nicht wol anwendbar, einesteils weil sie durch die schädlichen Einflüsse der Witterung rasch zu Grunde gerichtet wird, anderenteils aber und hauptsächlich deshalb, weil der verwendete Stoff von jedem Winde bewegt wird und man daher eine unruhige, für das Auge schädliche Beleuchtung erhält. Innere Vorhänge entsprechen dem Zweck am besten, sie müssen aber eine vollständig ebene, weil nur dann gleichmäßig beleuchtete Fläche haben (in dieser Hinsicht sind glatte, gespannte Vorhänge am zweckmäßigsten), und sie müssen so breit sein, daß sie das Fenster vollständig decken, so daß an den Seiten kein gerader Lichtstrahl eindringen kann. Rein weißer Stoff zu den Vorhängen dämpft die Stärke gerader Sonnenstrahlen zu wenig; deshalb ist eine mattgraue oder mattblaugraue oder mattgrüne Farbe zu wählen. Jedenfalls muß man darauf sehen, daß der Stoff nur einfarbig ist und nicht dunkel: mehrfarbige Stoffe geben für das Schulzimmer ein ungleichmäßiges unruhiges Licht, dunkelgefärbte Stoffe lassen zu wenig Licht durch.

Für Zimmer, in welchen modelliert, gezeichnet oder gemalt wird, ist nur das ruhige, sogenannte zerstreute Licht zu brauchen, gerades oder gebrochenes Licht ist gleicherweise unbrauchbar. Es sind also, wie auch schon früher bemerkt, derartige Zimmer so anzulegen, daß wenigstens zu derjenigen Tageszeit, während welcher in ihnen gearbeitet wird, kein gerades oder gebrochenes Licht durch die Fenster eindringt, und man kann deshalb unter Umständen genötigt sein, zur Erreichung dieses Zwecks statt seitlicher Beleuchtung Oberlicht in Anwendung zu bringen. Da das Licht in den in Rede stehenden Räumen nicht farbig sein darf, so dürfen auch für Vorhänge keine farbigen, sondern nur glatte weiße Stoffe verwendet werden.

Die Heizung eines Schulzimmers soll rasch bewerkstelligt werden können, sie soll eine vollkommen gleichmäßige Erwärmung des Raumes geben, die zugleich anhaltend ist und nach Bedarf gesteigert oder ermäßigt werden kann, es soll durch die Heizung die Zimmerluft weder verdorben noch verunreinigt werden, im Gegenteil soll die Heizung es zulassen, daß die durch das Atmen verdorbene Luft, ohne daß der Wärmegrad des Zimmers sich ändere, durch frische Luft ersetzt werde; endlich soll der Heizapparat den Zimmerraum nicht beschränken, er soll einfach und zuverlässig, nicht feuersgefährlich sein und geringe Heizungskosten verursachen. Betrachtet man nun die verschiedenen bis jetzt eingeführten Heizungsanlagen, so findet man, daß bis jetzt eigentlich noch keine derselben allen eben genannten Forderungen entspricht. Aber man kann nicht verkennen, daß das rege Streben wissenschaftlich gebildeter Männer, die sich mit der Art der Heizung und Lufterneuerung befassen, uns ein schönes Stück auf dem Wege zu Vervollkommnung der Heizvorrichtungen vorwärts gebracht hat.

Für Schulhäuser mit nur einem oder ein paar Schulsälen wird man vorerst wol noch immer gewöhnliche Ofenheizung zur Anwendung bringen müssen. Dieselbe hat den Vorteil, daß man jedes einzelne Zimmer, unabhängig von einem andern, jederzeit in jedem beliebigen Grade heizen kann und daß etwaige Schadhaftigkeit eines Ofens andere Räume nicht berührt. Dagegen werden die Zimmer langsam und ungleichmäßig erwärmt (ungleichmäßig sowol mit Rücksicht auf den Raum, als mit Rücksicht auf die Zeitdauer der Erwärmung); die Zimmer werden durch das Brennmaterial, bei der Beseitigung der Asche, bei dem Putzen der Öfen und Rohre verunreinigt; es gehen durch die Öfen in der Regel in jedem Schulzimmer einige Sitzplätze verloren, die Sitze in der Nähe des Ofens sind zu heiß, sie brauchen verhältnismäßig mehr Brennmaterial als andere Heizanlagen, und sie lassen, wenigstens bei der gewöhnlichen Einrichtung, keine Zuführung frischer, erwärmter Luft zu.

Eiserne Öfen gewöhnlicher Art haben den Vorteil, daß sie das Zimmer verhältnismäßig rasch anheizen, dagegen halten sie aber nur so lange warm, als ein Feuer in denselben brennt, und es leiden bei ihnen die Schüler am meisten unter der unangenehmen, ungesunden, stechenden, strahlenden Wärme. Die Luft, welche die heißen, oft glühenden Ofenwände zunächst berührt, erhitzt sich rasch und hat dann nicht mehr den zu ihrer Sättigung erforderlichen Grad von Feuchtigkeit, sie entzieht deshalb die notwenige Feuchtigkeitsmenge ihrer Umgebung, und es kommt daher das unangenehme Gefühl von Trockenheit der warmen Zimmerluft; man kann diesem Übelstand nur zum Teil abhelfen dadurch, daß man ein flaches, mit reinem Wasser gefülltes Gefäß auf den Ofen stellt. Eiserne Öfen haben aber noch den weiteren Nachteil, daß, sobald die Ofenwände stark erhitzt werden, die dieselben berührenden oder auf Vorsprüngen des Ofens gelagerten Staubteilchen von vegetabilischem oder animalischem Ursprung verbrennen, wodurch unangenehmer Geruch entsteht und ungesunde Dünste entwickelt werden. Endlich lassen nicht nur die häufig genug vorhandenen Undichtheiten des Ofens die im Feuerraum sich bildenden Kohlenoxyd- und Kohlensäuregase durch, sondern es sind die glühenden Ofenwände selbst nicht undurchdringlich für diese der Gesundheit höchst nachteiligen Gase. Durch Aufstellung von Ofenschirmen oder Ofenmänteln hebt man von all diesen Mängeln nur einen, man schützt die zunächst sitzenden Schüler vor der stechenden, strahlenden Wärme, vorausgesetzt, daß sie richtig beschaffen sind. Stellt man nämlich diese Umhüllungen aus Blech her, so darf man sie nicht allzu nahe an den Ofen anrücken, sonst werden sie so heiß, daß sie selber wider zu stark Wärme ausstrahlen (außer man wollte sie aus doppelten, in einiger Entfernung von einander stehenden Wandungen herstellen); besser sind in dieser Hinsicht aus Drahtgeflecht hergestellte und mit Gyps beworfene, unten mit Öffnungen versehene Ofenmäntel. Zwischen Ofen und Mantel steigt die erwärmte Luft rasch in die Höhe, und man bekommt somit durch diese Einrichtung eine raschere, gleichmäßigere Erwärmung des Zimmers, doch darf man nicht vergessen, daß man eben nur die bald genug verdorbene Luft des Schulzimmers in Bewegung setzt. Verkleidet man die Wände eines eisernen Ofens im Feuerraum und in der Nähe desselben in genügender Dicke mit gebrannten Steinen oder feuerfestem Thon, so hindert man eine allzu starke Erhitzung der Ofenwände und vermindert also auch die daraus hervorgehenden, eben berührten Übelstände; noch sicherer begegnet man denselben durch Verwendung thönerner Öfen. Sie stehen allerdings hinsichtlich rascher Anheizung hinter dem Eisen zurück, aber sie halten die größere Wärme länger an als Eisen und geben deshalb auch nach dem Erlöschen des Feuers noch längere Zeit Wärme an die umgebende Zimmerluft ab, besonders wenn man Öfen verwendet, bei denen nach dem Erlöschen des Feuers, sobald nur noch glühende Kohle vorhanden ist, das Ofenthürchen luftdicht verschlossen werden kann. Was die eisernen Öfen in Nachteil bringt gegen die thönernen, ist die geringe Wärmebewahrung des Eisens: das Feuer brennt in denselben rasch ab und es wird also der Ofen bald zu heiß und bald zu kalt, weil man es bei den Öfen gewöhnlicher Anlage nicht in der Hand hat, die Zuströmung der Luft zum Rost oder den Abzug der noch heißen Verbrennungsgase dem

Bedürfnis entsprechend zu regeln. Die für letztern Zweck in Anwendung befindlichen Ofenklappen sind eine gefährliche Einrichtung, die in Schulräumen schlechthin nicht geduldet werden sollte; sie sind auch rein nutzlos überall da, wo das Ofenkamin nur den Rauch von Feuerungen eines Stockwerks und nicht zugleich von mehreren übereinanderliegenden Stockwerken aufnimmt. Eine zweckmäßige Vorrichtung, welche das Zuströmen der Luft zum Rost passend zu regeln zuläßt, hat bis jetzt gefehlt; das Problem scheint aber bei den neuerdings in Anwendung kommenden Füllregulieröfen richtig gelöst zu sein; man kann in denselben das Brennmaterial ganz nach Belieben schnell oder langsam abbrennen lassen und kann damit auch aus dem eisernen Ofen eine sehr gleichmäßige lang anhaltende Wärmequelle machen.

Um die Öfen zugleich zur Lüftung der Zimmer mit benutzen zu können, sind verschiedene Änderungen in ihrer Anlage zur Ausführung gekommen. Es gehört hierher zunächst die Ersetzung der von außen heizbaren Öfen gewöhnlicher Art durch die von innen heizbaren sogenannten Windöfen. Sie entnehmen die zur Verbrennung des Brennmaterials notwendige Luft aus dem Zimmerraum, und es strömt eine diesem verbrauchten Luftquantum entsprechende Menge frischer Luft von außen her (durch die Wände, durch Thüren und Fenster) in das Zimmer ein, aber es ist diese Luftmenge für ein Schulzimmer entfernt nicht zureichend und es tritt außerdem diese Luft kalt und nicht mit der wünschenswerten Wärme in das Zimmer ein. Derselbe Vorwurf trifft auch diejenigen Öfen, welche mit einem Kanal versehen sind, in welchen die Zimmerluft eintreten kann, infolge ihrer Erwärmung angesaugt und in einem Schornstein abgeführt wird. Besser sind diejenigen Öfen, bei welchen der zwischen Ofen und Ofenmantel befindliche Raum mit der äußeren Luft in Verbindung steht; bei der Heizung des Ofens wird die Luft dort erwärmt und strömt so in die Zimmerluft über, aber sowol die Menge als der Wärmegrad dieser zuströmenden Luft wechselt mit der Wärme des Ofens. Endlich sind noch in neuerer Zeit Öfen hergestellt worden, welche von außen zugeführte frische Luft erwärmen und am obern Rand des Ofens ins Zimmer ausströmen lassen und welche gleichzeitig mit einem Kanal versehen sind, der die Zimmerluft am Boden aufsaugt und abführt: begreiflich sind aber auch diese Öfen in beiden Richtungen nur so lange und in demselben Maße wirksam, als sie geheizt werden.

Bei der Beheizung einzelner großer Räume, oder bei der gleichzeitigen Beheizung mehrerer einzelner Zimmer treten die früher kurz berührten Nachteile der Ofenheizung besonders stark hervor; schon der mit der Besorgung verschiedener Feuerstellen verbundene hohe Bedienungsaufwand, der verhältnismäßig höhere Aufwand für Brennmaterial und die mit einer größeren Zahl von Feuerstellen verknüpfte größere Feuersgefährlichkeit lassen es wünschenswert erscheinen, daß Einrichtungen getroffen werden, welche diese Mängel nicht haben, indem sie die Heizung einer größeren Anzahl von Zimmern gleichzeitig von einer Feuerstelle aus gestatten. Bei diesen Anlagen, die man im allgemeinen mit dem Namen Centralheizungen belegt, wird die Wärme nicht in dem zu heizenden Raume, sondern außerhalb desselben in einer in der Regel im Kellerraum liegenden Heizkammer erzeugt. Man bringt zur Anwendung entweder Luftheizung oder Wasserheizung oder Dampfheizung oder Verbindungen dieser drei Systeme.

Die Luftheizung erfordert die einfachste und deshalb auch billigste Anlage mit kaum nennenswerten Unterhaltungskosten, die Wärme wird vollständig fertig in die Räume geliefert, jede strahlende Wärme in denselben ist vermieden, die Räume werden sehr rasch und gleichmäßig erwärmt, die Menge der einströmenden warmen Luft läßt sich in jedem Zimmer nach Bedarf regeln, die Anlage gewährt durch das Wegfallen von Öfen oder Heizröhren und des durch strahlende Wärme belästigten Raums bedeutende Raumersparnis, endlich gewährt keine andere Heizungsanlage so einfach und leicht den Vorteil, daß die Räume gleichzeitig mit der Erwärmung auch mit frischer Luft versehen werden. Den gegen frühere Luftheizungen erhobenen Vorwurf, daß sie die warme Luft überhitzt (trocken) und verdorben in die Räume einführen, hat man durch neuere Verbesserungen zu beseitigen

verſtanden; dagegen kann es wol noch vorkommen, daß, wenn die Erhitzung der Luft im Heizraum durch einen eiſernen Ofen geſchieht, dieſer mit der Zeit undicht wird und raucht (bei der Erwärmung der Luft in der Heizkammer durch warmes oder heißes Waſſer oder durch Dampf tritt dieſer Übelſtand nicht ein), endlich läßt ſich die Luft nicht gut auf große wagerechte Entfernungen fortleiten und man iſt deshalb bei ausgedehnten Gebäuden genötigt, mehrere Heizkammern anzulegen. Führt man von der in der Heizkammer erzeugten warmen Luft nur einen zur Lufterneuerung genügenden Teil in die Zimmer ein, den Reſt aber in die in den Umfangsmauern des Zimmers ausgeſparten Kanäle, ſo wird das Material dieſer Wände (am beſten gebrannte Steine) mit erwärmt und giebt langſam ſeine Wärme wider an die Zimmerluft ab: man erhält mit dieſer ſogenannten Wandheizung eine außerordentlich angenehme und lang anhaltende Heizung der Zimmer.

Sowol Waſſer- als Dampfheizung ſind in Anlage und Unterhaltung künſtlicher und teurer als Luftheizung. Sie eignen ſich überhaupt vorzugsweiſe für ſolche Räume, welche eine ununterbrochene Heizung verlangen; wird, wie dies z. B. bei Schulen während der Sonn- und Feiertage und der Ferien oft genug vorkommt, die Heizung zeitweiſe unterbrochen, ſo muß man die größte Sorgfalt darauf verwenden, daß nicht einzelne Röhren einfrieren und dann entweder verſtopft oder geſprengt werden. Man braucht nicht bloß zur Aufſtellung dieſer Heizungen, ſondern auch zu ihrer Bedienung und Inſtandhaltung den Mechaniker, während die Luftheizung von jedem Dienſtboten beſorgt werden kann. Dagegen läßt ſich die Wärme auf größere wagerechte Entfernungen fortleiten, als bei der Luftheizung. Warmwaſſerheizung, bei welcher das in einer Heizkammer auf 120—150° R. erwärmte Waſſer in geſchloſſenen Röhren herumgeführt wird, bewerkſtelligt die Erwärmung dieſer Räume eben auch nur durch Wärmeſtrahlung (wie die Zimmeröfen); die Röhren können in Schulen, wegen der Gefahr der Beſchädigung der Röhren ſowol als der Schüler, nicht an den Wänden hingeführt werden, ſondern müſſen in beſondern, oben gitterförmig bedeckten Kanälen unter dem Fußboden herumgeführt werden; dieſe Kanäle bilden aber leicht Brutöfen für das Ungeziefer. Verwendet man anſtatt der in den Räumen frei oder bedeckt herumgeführten Röhren Spiralöfen oder Waſſeröfen, ſo geht die Erwärmung der Räume noch ungleichmäßiger vor ſich, als im erſten Fall, und es geht durch die Öfen und deren Strahlungsſphäre Platz verloren. Eine Zuführung friſcher Luft in die Zimmer iſt bei der gewöhnlichen Waſſerheizung nicht zu bewerkſtelligen; aber man erhält durch dieſelbe wegen der großen Wärmefähigkeit des Waſſers eine angenehme und insbeſondere lang andauernde Erwärmung.

Heißwaſſerheizung mit Hochdruck (Wärmegrad des Waſſers etwa 300°), welche mit der Warmwaſſerheizung die eben genannten Vor- und Nachteile gemein hat, nur in der Anlage etwas billiger wird, giebt wegen der ſtark erhitzten Röhren eine weniger angenehme Erwärmung und iſt feuersgefährlicher und deshalb auch, ſowie wegen der größeren Gefahr eines Platzens der Röhren wenig mehr in Anwendung. Ähnlich verhält es ſich mit der Dampfheizung, bei der anſtatt des warmen oder heißen Waſſers Dampf in den Heizröhren umläuft. Die Einrichtung wird noch viel zuſammengeſetzter als bei den ſeither genannten Röhrenheizungen, und man findet deshalb dieſe Einrichtung faſt nur da getroffen, wo man, wie in Fabriken, zur Heizung ſonſt nutzlos verloren gehenden Dampf verwenden kann.

Manche Nachteile der ſeither genannten drei Heizſyſteme werden gehoben, wenn man dieſelben gleichzeitig für Luftheizung umändert. Es wird in dieſem Fall, ganz ebenſo wie bei der gewöhnlichen Luftheizung, eine mit der äußeren Luft in Verbindung ſtehende Heizkammer angelegt und in dieſer werden ſtatt eines eiſernen Luftheizungsofens die Röhren für Waſſer- oder Dampfheizung angebracht. Durch dieſe Einrichtung werden die Vorteile jener Heizſyſteme vereinigt, ihre Nachteile dagegen gemindert.

Die Wärme eines Schulzimmers ſollte eine überall und während der ganzen Dauer der Schulzeit gleichmäßige ſein; dieſer Zuſtand wird ſich jedoch wegen der Abkühlung der

Zimmerluft an den Fenstern und Außenwänden nie durchgehends erfüllen lassen. Wie aus der vorhergegangenen Beschreibung der verschiedenen Heizungsanlagen zu ersehen, entspricht die eine derselben den Bedingungen weniger, die andere vollständiger; ohne einfache oder zusammengesetzte Luftheizung wird man z. B. wol nie eine wenigstens annähernd gleichmäßige Wärme im Zimmer erhalten, und eine Ofenheizung wird selbst bei der sorgfältigsten Behandlung kaum tauglich sein zur Gewinnung einer über die ganze Dauer der Schulzeit sich gleich bleibenden Erwärmung des Schulzimmers. Die für ein Schulzimmer passendste Wärme liegt zwischen 13 und 16° R.; zum Behuf der Beobachtung und Regelung derselben ist jedes Schulzimmer, je nach seiner Größe, mit einem oder mehreren Thermometern zu versehen. Man hängt das Thermometer am besten in gleiche Höhe mit den Köpfen der Schüler, also in eine Höhe von 1,1 m—1,4 m über den Fußboden, und man hat gleichzeitig Sorge dafür zu tragen, daß das Thermometer nicht an eine kalte Außenwand gehängt wird, weil es dort immer eine um mehrere Grade niedrigere Wärme zeigt, als mitten im Zimmer.

Die Kleiderrechen sollen nicht im Schulzimmer selbst angebracht werden, sondern in einem vor diesem liegenden Vorzimmer oder auf dem Gange vor den einzelnen Klassen. Die besonders zur Winterszeit häufig genug durchnäßten Kleidungsstücke gehören nicht in das Schulzimmer, denn die auf denselben haftenden Substanzen vegetabilischen und animalischen Ursprungs verdunsten und zersetzen sich in der warmen Luft des Schulzimmers und machen die letztere gesundheitsschädlich. In einigen neueren amerikanischen Schulhäusern ist die Einrichtung getroffen, daß die nassen Kleider im Vorzimmer sofort wider getrocknet werden können, und es ist eine solch vortreffliche Einrichtung gewiß nachahmenswert. Das Vorzimmer oder der Gang dient als Durchgang vom Hausthürvorplatz zum Schulzimmer; für jedes Geschlecht sind besondere Vorzimmer anzulegen. Der Gang vor den Klassen muß so angelegt werden, daß er hell, geräumig (nicht unter 2,5 m breit) und nicht zugig ist, aber doch nach Bedarf jederzeit rasch gelüftet werden kann. Um Zugwind in demselben möglichst zu vermeiden, soll derselbe von der Hausthüre oder dem Dachboden durch Thüren abgeschlossen werden, welche der Erleuchtung halber Glaseinsätze haben müssen. Die Kleiderhaken sollen auf dem Gange angebracht werden.

Die Treppen, seien sie innere (von einem Stockwerk zum andern führende) oder äußere (vor der Hausthüre befindliche), müssen der Zahl der auf denselben verkehrenden Schüler entsprechend breit angelegt werden, eine lichte Breite von 1,4 m wird selbst in kleineren Schulhäusern als das mindeste zu betrachten sein. Nächst genügender Breite kommt es aber wesentlich auf richtige Steigungsverhältnisse an; man giebt am besten 0,15 m—0,17 m Steigung und dazu 0,35 m—0,30 m Auftritt; für alle Treppen eines Schulhauses sollen die gleichen Steigungen und Auftritte beibehalten werden.

Die inneren Treppen dürfen von Stock zu Stock nicht in einem Lauf angelegt werden; diese Einrichtung ist einesteils beim Besteigen der Treppe zu ermüdend, anderenteils zu gefährlich für die nicht immer mit der nötigen Langsamkeit und Vorsicht die Treppe herabkommenden Schüler. Eine Schulhaustreppe darf auch nicht gewunden sein, weil der bei solchen Treppen vorhandene Abstand in dem Steigungsverhältnisse der verschiedenen aufeinanderfolgenden Tritte und jedes einzelnen gewundenen Trittes ein Ausgleiten selbst bei vorsichtigem Begehen leicht möglich macht. Eine Schulhaustreppe ist am besten in zwei Armen gebrochen, so, daß zwischen beiden Armen eine durchlaufende Ruhebank oder eine schmale ebene Fläche angebracht ist; nur etwa bei Stockwerkshöhen von über 4—5 m würde man die Treppe dreiarmig mit zwei Ruhebänken anzulegen haben. Ein festes Treppengeländer mit Handgriff ist nicht bloß auf der inneren (freien) Seite eines Treppenlaufs notwendig, sondern auch auf der äußern (an die Wände des Treppenhauses anschließenden) Seite; Geländer, aus Brettern mit ausgeschnittenen Verzierungen hergestellt, geben leicht Veranlassung zu Beschädigungen an Händen und Kleidern und sind daher nicht anzuwenden. Die Höhe des Handgriffs über den Trittstufen sollte mit dem Alter der Schüler wechseln, und es ist also, wenn eine Treppe von Schülern

in sehr verschiedenen Altersstufen benützt wird, die Anbringung von mehreren Handgriffen in verschiedenen Höhen wünschenswert. Der oberste Handgriff an der freien Seite sollte stets so gestaltet sein, daß er von den Schülern nicht als Rutschbahn benützt werden kann. Daß auf die Unterhaltung der Treppen im Schulhause große Sorgfalt verwendet werden soll, daß z. B. ausgetretene, splittrige Tritte u. dgl. nicht zu dulden sind, sowie daß das Treppenhaus hell sein muß, sei als selbstverständlich nur nebenbei erwähnt; im allgemeinen ist bei der Neuanlage von Treppen Stein oder durchbrochenes Eisen dem Holzwerk vorzuziehen.

Die Treppe außerhalb der Hausthüre sollte immer nur aus wenigen Tritten bestehen. Sobald nicht mehr als drei Tritte vorhanden sind, kann man die Treppe noch in der gewöhnlichen Weise von drei Seiten her zugänglich machen, so daß auf derselben vorzugsweise in einer auf die Ebene der Hausthüre senkrechten Richtung der Durchgang stattfindet. Muß die Treppe höher werden, so ist diese Einrichtung nicht mehr rationell, die oft genug mit übergroßer Geschwindigkeit dem Schulhause enteilenden Kinder laufen Gefahr, die Treppe hinabzufallen; besser ist es in diesem Fall, wenn man die Treppe auf einer oder auf beiden Seiten der Hausthüre am Hause selbst hinabführt, und jeden Treppenlauf, sowie den vor der Hausthüre sich ergebenden Ruheplatz mit einem festen Geländer versieht. Es sind auch bei diesen äußeren, stets aus Stein zu bauenden Treppen keine ausgetretenen Tritte zu dulden und ebenso darauf zu sehen, daß das Begehen derselben nicht noch weiter gefährdet werde durch Anhäufungen von Schmutz, Schnee oder Eis; es sind deshalb am Fuß derselben Scharreisen mit Bürsten oder Besen zur Reinigung der Fußbekleidung anzubringen*), und es sind solche Treppen, wenn sie nicht vollständig von der Wetterseite abgekehrt sind, mit einem passenden Schutzdach zu versehen.

Besondere Sorgfalt ist auf die Anlage der Abtritte zu verwenden. Sie werden entweder innerhalb oder außerhalb des Hauses angebracht. Letztere Anordnung wird getroffen, um den übeln Geruch derselben vom Hause fern zu halten; man muß sie in solchem Fall mit dem Hause durch einen bedeckten Gang verbinden und man muß Gang und Abtritt so legen, daß sie vom Hause aus übersehen werden können. Notwendig ist das Hinauslegen des Abtritts außerhalb des Hauses nicht unbedingt, man kann denselben wol ohne besondere Beschwerde im Hause haben, sobald man ihn nur passend anlegt. Man wird ihn jedenfalls so zu legen haben, daß der herrschende Wind nicht etwa den vorhandenen übeln Geruch ins Haus hineintreibt; es wäre also z. B. für unsere geographische Lage der Abtritt eher gegen Nord und Ost als gegen West zu legen, und man wird auch die Anlage gegen Süden um deswillen vermeiden, weil die von dort kommende stärkere Sommerwärme die Gährung der Auswurfsstoffe befördert. Da indes die Erfüllung aller dieser Bedingungen nicht leicht ist, so empfiehlt es sich als Regel, die Aborte außerhalb des Schulhauses anzulegen.

Der üble Geruch ist Sache der Gährung, und diese letztere wird um so rascher vor sich gehen, je mehr Luft, Wärme und Wasser auf die Auswurfsstoffe einwirken können. Man wird von den flüchtigen Erzeugnissen der Gährung nur dann verschont sein, wenn man dafür sorgt, daß dieselbe im Hause oder in der Nähe desselben gar nicht vor sich geht, indem durch kräftiges Spülsystem die Abfallröhren und die unterirdisch von denselben ausgehenden Kanäle stets rein geschwemmt werden. Es ist aber in solchem Fall, wobei man den Sitzen die sogenannte Waterkloseteinrichtung giebt, notwendig, daß das Spülwasser in reichlicher Menge vorhanden sei, weil andernfalls leicht Verstopfungen eintreten und die Waterklosets dann schlimmer und übelriechender sind, als gewöhnliche Abtritte. Früher wurde der ganze Inhalt der Abzugskanäle in einen Fluß geleitet und man konnte deshalb wol dem Spülsystem den Vorwurf machen, daß dasselbe der Land-

*) Für die vollständige Reinigung der Fußbekleidung genügen jedoch diese an der Hausthüre angebrachten Vorrichtungen allein nicht, sondern es sind noch vor jeder Schulzimmerthür und am Fuß jeder Treppe Strohmatten oder Bürsten, oder in den Boden eingelassene Scharreisen anzubringen.

wirtschaft die düngenden Auswurfsstoffe entziehe und daß an der Ausmündungsstelle der Spülkanäle Fluß und Umgebung auf lange Strecken verpestet werden; dermalen ist man bestrebt, über diese Unzuträglichkeiten wegzukommen entweder dadurch, daß man den Inhalt der Abzugskanäle zur Überrieselung von Feldern verwendet, oder dadurch, daß man diesen Inhalt durch Zusatz von chemischen Mitteln (Chlormagnesium, Kalk und Steinkohlentheer) nicht nur geruchlos macht, sondern auch durch Niederschlag der festen Stoffe vollständig klärt und zugleich in den Niederschlägen einen großen Teil der nutzbaren Stoffe sammelt. Immerhin ist aber noch zu bemerken, daß die Waterkloseteinrichtung kostspielig und sehr leicht der Beschädigung unterworfen ist; daß sie deshalb eine sorgfältige Behandlung erfordert, wie sie z. B. in Schulhäusern schwerlich zu erreichen sein wird.

Können die Auswurfsstoffe nicht durch ein Spülsystem sofort entfernt werden, kann ihre Entfernung nur von Zeit zu Zeit geschehen, so sammelt man sie entweder in feststehenden, aus natürlichen oder künstlichen Steinen hergestellten Gruben, oder in beweglichen Tonnen. Man hat dann dafür zu sorgen, daß von den vorgenannten, die Fäulnis fördernden Agentien: Luft, Wärme und Wasser, eines oder mehrere auf den Inhalt von Grube oder Tonne nicht einwirken können. Der schädliche Einfluß des Wassers wird dadurch beseitigt, daß man eine Scheidung der festen Teile von den flüssigen vornimmt. Die Wärme hält man durch dichte Bedeckung der Gruben oder Tonnen fern und legt letztere, wie schon früher bemerkt, so, daß sie und ihre nächste Umgebung der unmittelbaren Einwirkung der Sonnenstrahlen entzogen sind. Die Einwirkung der Luft sucht man durch dichten Abschluß insbesondere des Sammelgefäßes zu mindern. Die Sammelgrube muß nicht nur möglichst luftdicht geschlossen, sondern auch wasserdicht hergestellt werden. Es sind deshalb Wände und Boden, seien sie nun aus natürlichen oder künstlichen Steinen hergestellt. nicht bloß einfach, sondern aus 2 bis 4 neben, resp. unter einander liegenden, je durch eine etwa 3 Centimeter dicke Cementlage von einander geschiedenen, in Cement gemauerten Steinschichten herzustellen. Die Grube ist ferner innerhalb und außerhalb des Hauses mit natürlichen oder künstlichen Steinen, in Cement vermauert und oben mit Asphalt oder Theermörtel überstrichen, zu bedecken; die Reinigungsöffnung soll mit dicht schließenden Dielen, besser mit Stein- oder Eisenplatten, geschlossen und durchweg mindestens 30 Centimeter hoch mit thoniger oder lehmiger Erde bedeckt sein. (Will man das Wegschaffen der Erde beim Leeren der Grube vermeiden, so soll ein doppelter dicht schließender Belag in 15—20 Centimeter Entfernung durch Stein- oder Eisenplatten hergestellt werden.) Die auch bei sorgfältiger Abdeckung über dem Grubeninhalt stets vorhandenen Dünste sollen abgeführt werden, so daß sie nicht in dem Abfallrohr aufsteigen und durch die Sitzöffnungen ausströmen können, es ist deshalb das Abfallrohr an seiner untern Mündung mit einem passenden Selbstverschluß zu versehen, und außerdem ein vom Deckel der Grube ausgehender und über Dach ausmündender besonderer Abzugskanal herzustellen. Um zu verhindern, daß in diesem Kanal auch abwärts gehende Luftströmungen vorkommen (welche eine der erwarteten Wirkung geradezu entgegengesetzte hervorbringen), muß man entweder durch mechanische Ventilatoren oder durch Erwärmung des Kanals dafür sorgen, daß eine fortwährende Aufströmung der Gase in demselben gesichert ist.

Sollte die Anlage eines solchen Abzugskanals nicht angehen, so kann man auch chemisch wirkende Mittel zur Anwendung bringen. Die chemische Einwirkung bezweckt entweder die Absorption oder die Zerstörung der Zersetzungsgase, oder die Überführung der Auswurfsstoffe in einen Zustand, in welchem sie keine offensiven Gase aussenden können. Für letztern Zweck und zur gleichzeitigen Neutralisation des Ammoniaks wird z. B. Holzessigsäure verwendet und teilweise auch Kohle; die Absorption wird bewirkt durch vegetabilische und animalische Kohle, Braunkohle, Holzasche, Torfasche, Steinkohlenasche, Gyps u. dgl., Stoffe, die gleichzeitig das Wasser absorbieren; die Zerstörung bewerkstelligt man durch Chlor oder Eisenchloryd und Chlorür, Zinkchloryd, Manganchlorür, Chlorkalk ꝛc.; doch ist diese Methode in ihrem Erfolg um deswillen etwas zweifelhaft,

weil die Exkrementendünste aus sehr verschiedenen Gasen zusammengesetzt sind. Die meiste Sicherheit bieten die absorbierenden Körper, die zur Beschleunigung des Geruchloswerdens gleichzeitig mit einem billigen Metallsalze angewendet werden: Kohle mit Eisenvitriol.

Die Gruben, auch wenn sie noch so sorgfältig hergestellt sind, lassen sich schwer vollständig leeren und reinigen; sie werden gleich so groß gemacht, daß sie für lange Sammlung der Abfälle ausreichen, wodurch ein sehr langes Verweilen der letztern herbeigeführt wird; auch zeigt sich ein Schadhaftwerden der Wände meistens zu spät, in der Regel erst wenn ein Teil des Hauses oder seiner Umgebung durch den gesundheitsgefährlichen Inhalt der Grube vergiftet ist. Besser sind gewiß die fahrbaren Tonnen (fosses mobiles), die entweder über dem Boden oder in einem abgepflasterten abschüssigen Erdwinkel stehen und von dort heraufgezogen werden können. Die Dichtheit ihrer Wände läßt sich leicht überwachen; ihre Öffnung kann kleiner als bei den Gruben sein und deshalb auch besser geschlossen werden; sie werden nicht im Hause ausgeräumt, sondern weggefahren und außerhalb der Wohnungen ihres Inhalts entleert; sie können nicht leicht von der Größe der gewöhnlichen Gruben gemacht werden und gestatten deshalb keine so lange Ansammlung der Abfälle, und endlich lassen sie sich viel leichter vollständig reinigen als die Gruben. Eine Desinfektion des Tonneninhalts durch chemische Mittel geschieht in gleicher Weise, wie oben bei den Gruben angegeben wurde: durch Einwerfen von Kohle und Eisenvitriol, oder Holzessig und Eisenvitriol. Eine Verlangsamung der Gärung kann man, wie oben erwähnt, bewirken durch Trennung der festen Auswurfsstoffe von den flüssigen, und es läßt sich diese Einrichtung sowol bei Gruben als bei Tonnen herstellen. Welche Einrichtung man nun auch passend finden möge, immer muß dafür gesorgt werden, daß Abfallrohr und Trichter frostfrei angelegt werden, und es müssen die Röhren aus einem für den Urin ꝛc. undurchdringlichen Material hergestellt und innen glatt sein; emaillierte Gußeisenröhren entsprechen dem Zweck am besten, in zweiter Reihe sind solche von Steingut, und in dritter solche von glasiertem hartgebranntem Thon zu empfehlen, hölzerne Schläuche dagegen zu verwerfen.

Die Angaben über die Zahl der für ein Schulhaus notwendigen Abtrittsitze bewegen sich innerhalb ziemlich weiter Grenzen; während die einen einen Sitz und einen Urinstand verlangen für je 20 Knaben, wollen andere damit noch ausreichen für 80 Knaben, und ebenso soll für 20 bis zu 40 Mädchen je ein Sitz notwendig oder ausreichend sein. Die Mittelwerte zwischen diesen äußersten Grenzen werden wol einen brauchbaren Anhaltspunkt geben. Die Höhe der Sitze über dem Boden wechselt je nach den Altersstufen zwischen 30 und 50 Centimeter; die Breite der Abtritte von 80—100 Centimeter, ihre Tiefe von 1,3—1,5 Millimeter. Die Urinstände, die in einem besonderen Raume anzubringen sind, erhalten eine Breite von mindestens 1,5 m, ihre Größe bestimmt sich einesteils aus der Zahl der einzelnen Stände, anderenteils aus der für jeden Stand notwendigen Länge von etwa 80 Centimeter. Der höchste Punkt der Pißrinne wird etwa 65, der niederste etwa 50 Centimeter über den Boden anzubringen sein. Die Abteilungen zwischen den einzelnen Ständen, aus Holz, Steinplatten u. dgl. hergestellt, werden etwa $1^1/_2$ m hoch und $^1/_3$ m breit gemacht. Die einzelnen Ableitungen sind durch dichte Wände (nicht bloße Bretterwände) bis zur Decke von einander zu scheiden, oder, falls die Wände nicht bis zur Decke gehen können, sind die einzelnen Sitzräume oben durch Drahtgeflecht oder dergleichen zu überdecken, so daß ein Hinübersehen oder Hinüberwerfen von einem Sitzraum in den andern verhindert wird. Die gestemmte Thüre ist von außen mit Schlüssel, innen mit Haken oder Riegel verschließbar zu machen, und es sind diese Schlußvorrichtungen dem Alter der Schüler entsprechend hoch zu setzen. Jede Abteilung muß hell sein, wenn sie reinlich gehalten werden soll, und es darf deshalb an der Größe der Fenster nicht gespart werden. Fensterscheiben von sog. Rohglas lassen genügend viel Licht durch, sind wegen ihrer größern Dicke weniger zerbrechlich als solche von gewöhnlichem Glas, werden nicht mit der Zeit blind wie diese und verhindern das Herein- und Hinaus-

sehen. Der Raum ist in der Farbe hell zu halten, und es ist gleichzeitig darauf zu sehen, daß ein Beschreiben und Bemalen der Wände verhindert werde, zu welchem Zweck die Schreinerarbeit rauh gesandelt und die Wände bis auf etwa 2 m Höhe mit rauhem Bewurf versehen oder mit hellbraunen glasierten Thonkacheln oder dgl. bekleidet werden. Der Fußboden ist, und zwar nicht bloß in den Urinständen, sondern auch in den andern Lokalen, nicht mit Holz zu belegen, sondern mit natürlichen oder künstlichen Steinen oder mit Asphalt u. dgl. Der Fußboden des Urinstandes erhält gegen die Rinne zu ein Gefäll; die Wand entlang der Rinne wird auf etwa 1,5 m vom Boden aus mit Cementverputz oder mit natürlichen Steinen oder dgl. verkleidet; an dieser Wand herab oder durch die Pißrinne ist womöglich fließendes Wasser zu leiten. Dieses letztere wird entweder aus einer Quelle oder aus einem laufenden Brunnen, oder aus einer eigenen Hauswasserleitung herbeigeschafft. Eine solche benützt man nicht allein noch für die verschiedenen Waschtische und Handwaschgefäße und für den Brunnen auf dem Spielplatz, sondern sie ist auch von unberechenbarem Nutzen für den Fall eines Brandes. In Rücksicht auf die Möglichkeit eines Brandes sind einige Feuereimer und Hand- oder Tragspritzen in gutem Zustand vorrätig zu halten, und, wenn keine Wasserleitung vorhanden ist, an passenden Orten gefüllte, für gewöhnlich bedeckte Wasserkufen aufzustellen. Feuersichere Herstellung der Treppenhäuser und der Gänge ist in allen Fällen empfehlenswert. Ein gut konstruierter Blitzableiter soll auf keinem Schulhause fehlen; er ist von Zeit zu Zeit und nach einem etwaigen Blitzschlag auf seine Leitungsfähigkeit zu untersuchen und erforderlichenfalls sofort zu verbessern.

Der den Schülern während der Unterrichtspausen anzuweisende Spielplatz kann *teilweise* offen, teilweise bedeckt sein. Der offene Spielplatz ist an das Schulhaus anschließend oder doch so nahe bei demselben anzulegen, daß er vom Schulhaus aus übersehen werden kann. Eine längliche Grundform ist geeigneter als eine quadratische. Man soll denselben so groß anlegen, daß jedem Schüler ein Raum von 2—4 qm zukommt. Der offene Spielplatz muß so angelegt sein, daß er, auch nachdem er durch Regen oder Schnee naß geworden, doch rasch wieder abtrocknet; der Boden desselben wird also des Wasserablaufs wegen mit Gefäll angelegt werden müssen, und es wird von der größern oder geringern Durchlässigkeit des Untergrundes abhängen, ob der Boden nur geebnet zu werden braucht, oder ob er mit Kies beworfen oder chaussiert werden muß. Eingefaßt wird der Spielplatz mit einem Zaun oder einer Mauer, oder wol am besten mit einer Hecke, und man pflanzt gerne rings um den Spielplatz schattengebende Bäume. Zur Ausstattung des offenen Spielplatzes gehören einige, denselben begrenzende, feststehende Bänke von Holz oder Stein, ferner einige Turngeräte (Barren, Reck und Klettergerüst) und jedenfalls ein laufender Brunnen oder ein Pumpbrunnen mit reinem Wasser (es ist anzuraten, daß man das Wasser von Pumpbrunnen von Zeit zu Zeit chemisch auf seine Reinheit untersuchen lasse). Der bedeckte Spielplatz erhält eine Grundfläche von 1—1,5 qm für den Schüler, ist meistens mit Holzboden versehen, und an den Wänden verputzt, oder besser auf $1^1/_2$ m vom Boden herauf vertäfelt, erhält einige feste und einige bewegliche Bänke und einen Waschtisch. Er ist womöglich unmittelbar an das Schulhaus anzubauen, so daß er gleichzeitig als Vorzimmer (s. oben) für die Schulräume dient. Offener und bedeckter Spielplatz müssen für beide Geschlechter getrennt sein. Der zugleich für die Leibesübungen der Mädchen bestimmte bedeckte Spielplatz wird hier und da, z. B. in amerikanischen Schulhäusern, in einem besondern Obergeschoß, oder im geräumigen Dachraum eingerichtet, was indes eine große bauliche Festigkeit des Hauses bedingt.

Auf dem Lande kann es sich an vielen Orten empfehlen, daß in der Nähe des Schulhauses noch ein besonderer Schulgarten als Arbeitsgarten für die Kinder in Benützung genommen werde, um dieselben in Garten-, Feld- und Baumzucht unterweisen zu können. Die Größe desselben sollte nicht unter 400—500 qm betragen. Auch für den Lehrer ist ein besonderer in der Nähe des Schulhauses gelegener Garten zum Betrieb des Gemüse- und Obstbaues erwünscht.

Wird dem Lehrer die Wohnung im Schulhause angewiesen, so muß Wohnung und Unterrichtsraum genügend von einander getrennt sein, so daß Störungen für den einen und andern Teil vermieden werden. Befindet sich eine Wohnung und ein Schullokal im Gebäude, so legt man entweder das Schulzimmer in das Erdgeschoß und die Wohnung in den obern Stock, oder umgekehrt. Für die Verlegung der Wohnung in das Parterre spricht ein baulicher Grund, indem durch die verschiedenen Zwischenwände der Wohnung das Gebälk zwischen Erdgeschoß und oberem Stock sicherer unterstützt werden kann als in dem Fall, wenn sich der ungleich größere Unterrichtsraum unten befindet; auch wird das Wohnen im Erdgeschoß dem Schulmeister bequemer sein in dem Fall, wenn er ausgedehntern Garten- oder Feldbau zu treiben hat; endlich kann bei nicht freier Lage des Schulhauses vielleicht im Erdgeschoß sich noch eine Wohnung einrichten lassen, ein Schulzimmer aber nicht, und man kann genötigt sein, das letztere behufs Gewinnung von mehr Licht und Luft in den obern Stock zu verlegen. Legt man das Schulzimmer ins Erdgeschoß und die Wohnung nach oben, so ist diese Anordnung für die Schulkinder bequemer und weniger gefährlich, das Schulhaus wird weniger verunreinigt, und der Lehrer wohnt eben ruhiger und ungestörter; da man außerdem über die oben erwähnten Schwierigkeiten viel wegkommen kann, so wird diese Anordnung vor der vorgenannten den Vorzug verdienen. Sind mehrere Wohnungen und mehrere Schulzimmer vorhanden, so legt man am beste, da die Wohnungen eine geringere Höhe brauchen als die Schulzimmer, die letzteren sowie auch die ersteren in Gebäudegruppen von verschiedener Höhe zusammen. Man hat sodann dafür zu sorgen, daß die zu jeder Wohnung gehörigen Wohn- und Nebenräume vollkommen von einander getrennt seien, so daß, vielleicht außer Hausgang, Treppe und Waschküche, keine gemeinschaftlich zu benützenden Räume eingerichtet werden.

Die für einen verheirateten Lehrer an Volksschulen notwendigen Gelasse sind: ein geräumiges heizbares Wohnzimmer, ein kleineres heizbares Zimmer (Arbeits- und Besuchzimmer), ein heizbares, ans Wohnzimmer anstoßendes Schlafzimmer, zwei Kammern, Küche mit Speisekammer, Keller, Dachbodenraum zum Waschtrocknen ꝛc., besonderer Abtritt, passender Raum zur Aufbewahrung des Brennmaterials. Dieser letztgenannte Raum soll nicht unter Dach angelegt werden, weil dadurch das Gebäude zu stark und zu ungleich belastet wird; es soll aber ebensowenig im Kellerraum eingerichtet werden, weil an diesem Ort, wenigstens wenn Holz oder Torf verwendet werden, das Brennmaterial an Heizkraft mit der Zeit verliert, sondern man soll dafür, etwa zugleich für den Brennmaterialbedarf der Schule, ein besonderes, den Luftzug nicht hemmendes Gebäude herstellen. Auf dem Lande ist da, wo kein Gemeindebackofen vorhanden ist, dem Lehrer ein besonderer Backofen herzustellen. Endlich ist hinter Küche und Haus ein durch Brettwände abgeschiedener gepflasterter Hof für Haushaltszwecke abzuscheiden. Die Raumverhältnisse dürfen nicht zu karg bemessen werden, und es ist bei Einteilung der Gelasse darauf zu sehen, daß die notwendigen Mobilien zweckmäßig und bequem untergebracht werden können. Die Wohnung sei einfach, aber anständig und bequem eingerichtet, so daß in derselben Ordnung und Reinlichkeit verlangt und erhalten werden kann. Ist mit der Schulstelle Gütergenuß verbunden, so sind die zur Bewirtschaftung der Güter notwendigen Gelasse und Räume in ausreichender Größe einzurichten, aber, wie schon früher erwähnt, nicht im Schulhause, sondern getrennt von demselben.

Wohnungen für Lehrer an höhern Unterrichtsanstalten, Wohnungen für Vorstände größerer Schulen, sind, der Stellung solcher Beamten entsprechend, in größerem Umfang und mit mehr Eleganz auszustatten. Gelasse für landwirtschaftlichen Betrieb fallen hier weg.

Unverheiratete Hilfslehrer brauchen ein größeres heizbares Zimmer, oder ein heizbares und ein daneben liegendes unheizbares Zimmer, an irgend einer passenden wohnlichen Stelle des Schulhauses eingerichtet; ferner besondern Abtritt und Raum zur Aufbewahrung von Brennmaterial.

Der Schuldiener erhält seine Wohnung am passendsten im Erd- oder Untergeschoß und so gelegt, daß er von seinem Wohnzimmer aus die Ein- und Ausgänge des Schulhauses übersieht. Er erhält gewöhnlich: ein heizbares Wohnzimmer, ein unheizbares Schlafzimmer und eine Kammer, Küche mit Speisekasten, Dachboden und Kellerraum.

In der Nähe der Schuldienerwohnung soll der an höheren Unterrichtsanstalten übliche Karzer gelegt werden. Derselbe soll hell, von außen heizbar, $2^1/_2$—$2^3/_4$ m hoch sein und mindestens 10 qm Bodenfläche haben; er ist aber nach den neueren Grundsätzen der sittlichen Zucht ziemlich überflüssig.

Ein etwa einzurichtender Turnsaal wird am besten ins Erdgeschoß verlegt, kann aber im Notfall auch in einem passenden trockenen Bretterraum eingerichtet werden. Er muß hell, leicht zu lüften, mindestens $4^1/_2$ m hoch sein, und für jeden Schüler mindestens 3 qm Bodenfläche gewähren.

Schon für Volksschulen und mehr noch für höhere Lehranstalten ist es wünschenswert, daß in der Nähe des oder der Schulzimmer ein Raum zur Aufstellung von Sammlungen und Apparaten, sowie der Schulbibliothek eingerichtet sei; derselbe soll hell sein und wegen der aufzustellenden Kästen viel Wandfläche haben (was man z. B. durch Anlage von gekuppelten Fenstern oder von Oberlicht erreichen kann). Das für höhere Lehranstalten notwendige physikalische Kabinet und das chemische Laboratorium muß hell, heizbar und gut lüftbar sein, und es ist besonders darauf zu sehen, daß der Tisch, auf welchem die Demonstrationen vorgenommen werden, sehr hell beleuchtet sei. — Bestimmte Maßverhältnisse für die genannten Räume lassen sich nicht wol geben, weil sie sich ändern nicht bloß mit der Zahl der Schüler, sondern auch mit der Stufe, auf welcher die Schule ihrem Lehrplan gemäß steht.

Und nun schließlich noch ein paar Worte über die Reinigung der Schulräume. Dieselben werden bei ihrer Benutzung viel mehr verunreinigt als Wohnzimmer, sie müssen also auch, wenn sie für Menschen bewohnbar sein sollen, viel öfter gereinigt werden als diese. Wie aber wird in der Regel dieser Forderung entsprochen, wie wenig wird ihr Genüge geleistet, wie wird damit gegen die Gesundheit der Kinder gesündigt, und welche Lehren werden diese sich einprägen, wenn man ihnen Reinlichkeit predigt und sie häufig genug gleichzeitig im Staub und Schmutz des Schulzimmers fast ersticken läßt? Wie gering ist noch die Teilnahme auch der sog. höhern Stände an dieser Frage; sie, die ihren Kindern zu Hause eigene wohnliche Zimmer geben, wie wenig kümmern sie sich noch darum, wie ihre Kinder in der Schule untergebracht sind, wie dort für ihr leibliches Wol gesorgt ist? Erst wenn die Gebildeten mit Hand anlegen und den Männern der Schule ihre Unterstützung leihen, wird sich mehr und mehr überallhin die Ansicht Geltung verschaffen, daß im Punkte der Reinlichkeit der Schulräume bis jetzt noch viel zu wenig geschieht, daß eine tägliche gründliche Reinigung aller Teile derselben vorgenommen werden muß. Durchgreifende Reinigungen des ganzen Schulhauses, Anstreichen der Wände ꝛc., Reparaturen am Anstrich anderer Teile u. dgl., müssen auf die Ferien verlegt werden; es ist darauf zu sehen, daß diese Arbeit sofort mit dem Anfang derselben begonnen und so rasch gefördert werden, daß der Anstrich noch vor Widerbeginn des Unterrichts vollkommen trocknen kann.

Litteratur: Abortsanlagen, zweckmäßigste Einrichtung derselben. Hannover, Schmorl und v. Seefeld. 1863. — Barnard, Henry, school architecture in the united states. Hartford. Case, Tiffany & Co. 1854. Barnard, Henry, report of the commissioner of education. Washington 1868. — Blandot, Maisons et écoles communales de la Belgique. Paris et Liége, Nublet et Baudry. 1864. — Degen, Praktisches Handbuch der Ventilation und Heizung. München, Lindauer, 1869. — Florey, Kodex der sächsischen Elementarvolksschule. Leipzig, Klinkhardt, 1859. — Furttenbach, Joseph, der Jüngere, Teutsches Schulgebäw. Augspurg, Schultes 1649. — Gräfe, Die deutsche Volksschule. Leipzig, Vereinsbuchhandlung, 1850. — Groß, med Dr., Über Ursachen und Verhütung der Kurzsichtigkeit und über Schul-Einrichtungen. Württemb. medizin. Correspondenzblatt, 1866. — Guillaume, med. Dr., Gesundheitspflege in den Schulen. Aarau, Christen, 1865. — Gutachten der Kgl.

wissenschaftl. Deputation für das Medizinalwesen über die Kanalisation von Berlin. Berlin, Hirschwald, 1868. — Himmelstein, Das deutsche Schulwesen in Bayern. Würzburg, Stahel, 1859. — Kirsch, Deutsches Volksschulrecht. Leipzig, Mayer, 1854—55. — Normalritningar till Folkskolebyggnader jemte Beskrifning. Pa nadig befalling utarbetade of Kongl. Öfver-Intendents-Embetet. Stockholm, 1865. P. A. Nortedt & Söner. — Ordonnances sur les fosses d'aisance, par la préfecture de police de la ville de Paris, 1853. — Pappenheim, Handbuch der Sanitätspolizei. Berlin, Hirschwald, 1858. — Programm des Großherz. Gymnasiums in Darmstadt. 1867. — Rapports sur les travaux d'élèves et les moyens de l'enseignement, exposés en 1867. Paris, imprimerie impériale, 1867. — Reclam, Gesundheitslehre für Schulen. Leipzig und Heidelberg, Winter, 1865. — Schraube, Die sanitätspolizeiliche Beaufsichtigung der Schule. Halle, Pfeffer, 1859. — Schreber, Ein ärztlicher Blick in das Schulwesen. Leipzig, Fleischer, 1858. — Schubert, Entwürfe von Landschulgebäuden. Halle, Knapp, 1869. — Sigel, med. Dr., Die Schule und ihr Einfluß auf die Gesundheit. Reutlingen, Kenngott, 1868. — Stiehl, Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Berlin, Hertz, versch. Jahrgänge. — Studienwesen, das höhere und niedere, im Großherzogtum Baden. Konstanz, Meck, 1846. — Uchard, J., architecte. Etudes sur les écoles primaires, avec les détails de mobilier. Paris, 1867. Delagrave et Co. — Über Schulbauten vom Standpunkte der öffentl. Gesundheitspflege. Gutachten des ärztl. Vereins in Frankfurt a. M. Frankf. a. M., J. D. Sauerländer, 1869. — Vacquer & Hertel, Entwürfe von Schulhäusern. Weimar, Voigt, 1863. — Varrentrapp, Dr. G., Über Entwässerung der Städte ꝛc. Berlin, Hirschwald, 1868. — Verfügung des K. württ. Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens, betr. die Dienstwohnungen der Schulmeister, 22. Februar 1867. — Verordnung des Züricher Regierungsrates, betr. die Erbauung von Schulhäusern, 26. Juni 1861. — Volksschulwesen, das badische. Karlsruhe, Braun, 1861. — Voigt, Mitteilungen über das Unterrichtswesen Englands und Schottlands. Halle, Fricke, 1863. — Wagner, das Volksschulwesen in England. Stuttgart, Metzler, 1864. — Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen. Berlin, Wiegandt und Grieben, 1864. 1869. — Wiese, Deutsche Briefe über engl. Erziehung. Berlin, Wiegandt und Grieben, 1852. — Zwez, Das Schulhaus und dessen innere Einrichtung. Weimar, Böhlau, 1864.

Verschiedene Jahrgänge der Fachzeitschriften: Allgemeine Bauzeitung von Förster in Wien. — Zeitschrift für Bauwesen von Erbkam in Berlin. — Zeitschrift des Architekten- und Ingenieurvereins zu Hannover. — Polytechnisches Centralblatt. — Nouvelle annales de la construction et des travaux publics, von Oppermann in Paris. — Révue générale de l'architecture, von Daly in Paris. — The builder, von Goodwin in London.

F. Stahl (Schraber).

**Schulgerätschaften.** Ein guter Erfolg des Unterrichts wird wesentlich bedingt durch eine zweckmäßige Einrichtung und Aufstellung des Schulmobiliars und durch eine angemessene Beschaffenheit der Lehrmittel. Nur wenn diese Bedingungen erfüllt sind, wird die Gesundheit des Schülers geschont, seine Sehkraft nicht geschwächt, kann man von ihm eine gute Körperhaltung und volle Aufmerksamkeit verlangen.

Einrichtung und Form des Mobiliars sind verschieden je nach der Art des zu erteilenden Unterrichts, für Schulen im engern Sinne des Wortes anders als für den Unterricht im Zeichnen und Modellieren, anders als für Hörsäle, anders als für Arbeitsschulen; außerdem ist aber auch noch in jedem einzelnen Fall durch die verschiedene Körpergröße der Schüler eine Verschiedenheit bedingt.

Betrachten wir zunächst das Schulzimmer im engern Sinne des Worts, so muß dasselbe ausgestattet werden mit Sitzen und Pulten für die Schüler, einem Katheder, einem oder zwei Kästen zur Aufbewahrung der Lehrmittel u. dgl., einer oder zwei schwarzen Tafeln mit Zugehör, einem Tisch zum Aufstellen von vorzuzeigenden Apparaten und zum Auflegen der Hefte bei Prüfungen, Vorrichtungen zur Aufbewahrung abgelegter Kleidungsstücke, Schirme u. dgl., einem Behälter für Papierschnitzel u. dgl. und einem Wasserbecken.

Die Sitze und Pulte der Schüler müssen so eingerichtet sein, daß sie nicht nur dem Schüler eine gute Körperhaltung gestatten, sondern auch zur Auffindung derselben ihm die nötigen Anhaltspunkte gewähren, ihre Erhaltung unterstützen und als naturgemäß empfinden lassen. Sie müssen ferner der Art sein, daß sie das Stehen wenigstens für kurze Zeit ermöglichen, daß sie das Aus- und Eingehen der Schüler, die Überwachung

der Schüler und die Besichtigung ihrer Arbeit von seiten des Lehrers möglichst erleichtern; sie müssen endlich ein bequemes Unterbringen der Lehrmittel erlauben und das Reinigen des Schulzimmers nicht erschweren.*)

Die Merkmale einer guten Körperhaltung, der richtigen Schreibstellung, sind folgende: a) der Oberkörper bleibt möglichst aufrecht, so daß er seine Stütze im Rückgrat findet, dessen Ermüdung nicht durch Aufstützen auf die Arme, sondern durch zeitweiliges Anlehnen an eine Rückwand vermieden wird, b) die Verbindungslinie der Schultern steht parallel zu dem Längsrande des Tisches, c) der Körper drückt sich nicht an den Tischrand, sondern hält sich etwa 3 Centimeter von demselben entfernt, d) der Kopf senkt sich nur leicht gegen den Tisch und nicht weiter, als zur Gewinnung eines geeigneten Sehwinkels erforderlich ist, e) die Ellbogen stehen etwas tiefer als der Tischrand und stehen nicht weit vom Körper ab, f) die Vorderarme, nicht die Ellbogen, kommen auf die Tischplatte zu liegen, g) die Füße stehen auf dem Boden oder der Fußleiste, während der Oberschenkel wagrechte, der Unterschenkel lotrechte Richtung hat. Damit nun ein Schüler diese Stellung einhalten könne, muß Tisch und Bank den einzelnen im Vorstehenden bezeichneten Teilen seines Körpers angepaßt werden. Die Grundsätze, nach denen hierbei zu verfahren ist, sind im Nachstehenden zusammengestellt.

Die obere Fläche der Sitzbank muß so hoch über dem Fußboden oder der Fußleiste liegen, als die Entfernung der Kniekehle von der untern Fläche des Schuhwerks entfernt ist. Nun beträgt diese Entfernung stets weniger als $^1/_3$ und mehr als $^1/_4$ der Körperlänge, und man wird also mit Rücksicht darauf, daß die Dicke der Schuhsohlen noch zuzuschlagen ist, die Höhe der Bank über Boden oder Fußleiste zu 28—30 % der Körperlänge annehmen können. Bei den Sitzen für Mädchen muß diese Höhe mit Rücksicht darauf, daß die Röcke um soviel auftragen, um $1^1/_2$—2 Cent. kleiner genommen werden, oder man muß, wenn die Höhe der Sitzbank wie für Knaben belassen werden soll, Fußleiste und Pultbrett um ebensoviel in die Höhe schieben. Damit die Sitzbank nicht bloß auf einen verhältnismäßig kleinen Teil des Körpers drücke, damit der Schüler bequemer und darum ruhiger sitze, ist es nötig, daß man die Sitzbank der Schweifung des Gesäßes und Oberschenkels entsprechend aushöhle. Diese Aushöhlung beträgt an der tiefsten Stelle $^1/_2$—$^3/_4$ Cent., und es befindet sich diese tiefste Stelle an dem der Sitzbank zugekehrten letzten Viertel der Sitzbankbreite. Die Breite der Sitzbank muß so bemessen werden, daß die Schüler außer dem Gesäß auch noch den größern Teil des Oberschenkels auf der Bank ruhen lassen können, wonach diese Breite 18—20 % der Körperlänge zu betragen hat. Eine Fußleiste kann erwünscht sein, wenn der Fußboden des Schulzimmers kalt ist und man es nicht in der Hand hat, diesem Fehler abzuhelfen. Bei der Reinigung des Schulzimmers sind die Fußleisten hinderlich und sollen deshalb für diesen Fall wegnehmbar sein. Notwendig ist die Fußleiste nur bei Bänken für kleine Kinder, und zwar des Lehrers wegen. Wenn man nämlich auch diese kleinen Kinder die Füße auf den Boden des Zimmers aufstellen ließe, so würde man so niedere Tische erhalten, daß es für den Lehrer außerordentlich mühsam wäre, die Kinder dort zu beaufsichtigen und ihnen beim Schreiben zu helfen. Des Lehrers wegen sollte das Pultbrett mindestens 70—75 Centimeter über dem Boden erhaben sein, und es wird sich demnach die Entfernung der obern Fläche des Fußbretts von dem Boden ergeben, wenn man von der eben genannten Höhe von 70—75 Centimeter 28—30 % der Körperlänge (d. h. die Höhe der Sitzbank) und die Entfernung zwischen Sitzbank und Pult abzieht (für Mädchen muß man, wie oben bemerkt, wenn die Höhe der Sitzbank zu 28—30 % der Körperlänge gerechnet wird, das Fußbrett um $1^1/_2$—2 Cent. höher setzen, andernfalls die Höhe der Sitzbank um dieses Maß verringern). Die Fußbank muß von den Kindern zugleich als Laufbank und zum Stehen benützt werden, muß also wagerecht sein, sie darf

*) Über die Einwirkung fehlerhafter Sitze auf das Rückgrat belehrt Esmarch im Centralbl. für d. preußische Unterrichtswesen, 1883, S. 613.

nicht schwach sein, um nicht zu knarren, und nicht zu schmal, um keinen ungleichmäßigen Druck auf die Fußsohle zu geben und das Stehen nicht unbequem zu machen; sie soll so angebracht sein, daß der Fuß des sitzenden Schülers auf derselben aufruht, daß aber auch beim Stehen, wenn die Kniekehle an die Bank angedrückt wird, der Fuß noch auf derselben Platz findet. Die Hinterkante der Fußbank sollte also lotrecht unter der Vorderkante der Sitzbank beginnen, und die Breite der Fußbank sollte 30—40 Centimeter betragen. Man kann diese Breite verringern, wenn man nur auf die Schreibstellung, nicht aber auch auf das Stehen Rücksicht nimmt; man setzt in diesem Fall die Hinterkante der Fußbank 10—15 Centimeter vor die Vorderkante des Sitzbretts und giebt der Fußbank nur 20—25 Centimeter Breite. Es ist vorteilhaft, die Fußbank aus hartem Holz herzustellen, damit sie durch das Schuhwerk nicht zu bald abgenutzt wird.

Eine Rücklehne ist zur Unterstützung des Oberkörpers schlechthin nötig, wenn es dem Schüler möglich sein soll, eine gute Stellung dauernd einzuhalten. Über die richtige Form dieser Lehne sind aber die Ärzte, die in diesem Punkte das letzte Wort zu sprechen haben, noch nicht zu einem endgültigen Ergebnis gelangt. Soviel steht fest, daß eine ebene senkrechte Lehne unzulässig ist, daß aber auch eine ebene nach hinten zu geneigte Lehne ihrem Zweck nicht entspricht. Der Oberkörper muß notwendig eine Unterstützung in der Höhe der Lendenwirbel erhalten, es soll aber eine dort, mit ihrer Oberkante in einer Höhe von 15—30 Centimeter (je nach der Größe der Schüler) über der Sitzbank verlaufende, 8—10 Centimeter breite, sog. Kreuzlehne ihren Zweck ebenfalls nicht vollständig erfüllen. Man verlangt eine Unterstützung des Rückens nicht bloß im Kreuz, sondern von der Sitzbank an bis über den eben genannten Punkt hinauf, und es soll sich die Form der Lehne der Form des Rückens anschließen, so daß ihre innere Fläche von der Sitzbank an zunächst nach außen gebogen, dann bis in die Höhe der Lendenwirbel (15—30 Centimeter über der Sitzbank) wider einwärts gebogen, und von da an auf weitere 5 Centimeter Höhe wider nach außen geneigt oder gekrümmt sein soll; wenn die Lehne in dieser Höhe von 20—35 Centimeter über der Sitzbank aufhört, so soll der Schüler durch Aufstemmen der Ellbogen zur Abwechslung auch den Rumpf durch die Schultergürtel tragen lassen können. Ob über diese Höhe hinaus noch eine Unterstützung der Wirbelsäule notwendig oder nur wünschenswert sei mit Hilfe einer bis in die Höhe der Schulterblätter (35—45 Centimeter über die Sitzbank) reichenden, unter einem Winkel von etwa 100° gegen den Horizont nach rückwärts geneigten, etwa 15 Centimeter breiten Rücklehne, ist noch nicht entschieden. Die niedere Rückenlehne verläuft entweder in der ganzen Länge der Bank, oder sie ist nur für jeden einzelnen Schüler hergestellt, mit einer Breite von 20—30 Centimeter. Diese letztere Anordnung von Einzellehnen bietet den Vorteil, daß bei mehrsitzigen Bänken jeder Schüler neben seiner Lehne aus- und eintreten kann und also nicht hinter dem Rücken seines oder seiner Nachbarn herumzusteigen braucht wie bei gemeinschaftlichen Lehnen. Die Einzellehne kann im wagerechten Durchschnitt geradlinig sein, besser aber wol, der Wölbung des Rückens entsprechend, ein wenig gekrümmt. Diese einfache, kurze, gekrümmte Einzellehne bildet den Übergang zu der in manchen amerikanischen Schulen sich findenden Einrichtung, bei der die Einzelsitze mit einer in Form einer halben Ellipse gebogenen Kreuzlehne (nach Art der Lehnen bei Klavierstühlen) versehen sind.

Die Tischplatte darf nicht wagerecht sein, weil sonst der Kopf zu sehr nach vorn geneigt werden muß, wenn man bequem lesen will, sie darf aber auch nicht zu stark geneigt sein, weil sonst die Bücher und Hefte herabfallen und die Arme herunterrutschen; eine Neigung von etwa 16 % hat sich als die brauchbarste erwiesen. Die Anbringung einer schmalen vorstehenden Leiste am untern Rand der Tischplatte ist nicht zu empfehlen, weil dieselbe auf die Muskeln des Vorderarms einen nachteiligen Druck ausübt und einer guten Haltung der Feder Eintrag thut. Die Tischplatte darf nicht auf ihre ganze Breite schräg sein, sondern sie muß an ihrem obern Ende eine 8—10 Centimeter breite wagerechte Fläche haben, innerhalb welcher die Tintengefäße eingelassen und auf welche

die im Augenblick nicht benötigten Schreibgeräte gelegt werden können; damit letztere nicht hinabfallen, werden in den wagerechten Teil der Tischplatte eine oder zwei Längsrinnen eingestoßen. Die Höhe der Vorderkante der Tischplatte über der Sitzbank, die sog. Differenz, muß so groß sein, daß, wie bei der richtigen Schreibstellung angegeben, der größere Teil des Vorderarms aufgelegt werden kann in einer Stellung, bei der der Oberarm ein wenig schräg nach auswärts gestellt ist. Bei dieser Auswärtsdrehung hebt sich nun der Ellbogen, resp. Vorderarm bei kleinern Schülern weniger als bei größern, man wird demnach die Differenz nicht in geradem Verhältnis mit der Körperlänge nehmen dürfen, sondern noch einen bei jüngern Schülern kleinern, bei ältern Schülern größern Zuschlag machen müssen, auch schon aus dem Grund, weil die Sehweite nicht mit der Körperlänge wächst und man also den ältern Schülern das Pultbrett verhältnismäßig näher zum Auge bringen muß, als den jüngern. Man nimmt hiernach die Differenz am besten = 14 % der Körperlänge und schlägt je nach dem Alter der Schüler noch 2—7 Centimeter hinzu (die Entfernung zwischen Ellbogen und Gefäß beträgt $^1/_7$—$^1/_8$ der Körperlänge). Für Mädchen, die der Röcke wegen höher sitzen als die Knaben, muß man die Differenz noch um weitere $1^1/_2$—2 Centimeter größer nehmen, was, wie früher angegeben, entweder durch entsprechendes Tieferlegen der Sitzbank oder Erhöhen des Pultbretts geschieht. Der schräge Teil der Tischplatte muß breit genug sein, um das Auflegen der Bücher und Hefte zu gestatten, sie muß ferner noch den nötigen Spielraum zum Verschieben derselben geben und die Auflage der Hand und eines Teiles des Vorderarms ermöglichen; diese Breite darf aber auch nicht zu groß genommen werden, damit die Kinder das Tintengefäß noch bequem erreichen können; man giebt deshalb dem schrägen Teil des Pultbretts je nach dem Alter der Schüler eine Breite von 30 Centimeter (für 6jährige Schüler) bis 40 Centimeter (für 16—18jährige Schüler). In den wagerechten Teil der Tischplatte sind die Tintengefäße einzuhängen. Man bedeckt dieselben oben entweder mit Hilfe eines hölzernen Schiebers oder mit Hilfe eines sturzblechernen Charnierdeckels in der Art, daß deren obere Fläche mit der des wagrechten Tischbretts in einer Ebene liegt; die Charnierdeckel sind den Schiebern entschieden vorzuziehen, da deren Beweglichkeit durch absichtlich oder unabsichtlich zwischen die beweglichen Teile gebrachte Unreinigkeiten viel weniger notleidet, als dies bei den Schiebern der Fall ist. Um eine Beschädigung der Tintengefäße zu vermeiden, wird jedes derselben, soweit es unterhalb des Pultbretts vorragt, mit einem durch Leim und Nägel oder Schrauben an das Pultbrett befestigten hölzernen Mantel oder Block umgeben; um das der Reinigung wegen zeitweise vorzunehmende Ausheben der Tintengefäße zu ermöglichen, erhält der Mantel an seiner untern Fläche eine Öffnung, die aber jedenfalls kleiner sein muß als die größte Querschnittsfläche des Tintengefäßes, damit letzteres nicht in den Bücherraum hinabfallen kann, auch wenn sein oberer Rand weggebrochen wird. Für je zwei Schüler ist ein Tintengefäß, für je 3 oder 4 zwei solche zum mindesten erforderlich. Um jedoch lästige Störungen und das Abschreiben zu verhüten, ist es besser, wenn man jeden Sitzplatz mit einem eigenen Tintengefäß, und zwar in einer Entfernung von $^1/_4$ der Sitzlänge vom rechtseitigen Ende, versieht; soll ein Tintengefäß für zwei Schüler ausreichen, so ist dasselbe innerhalb des Gebietes des rechtssitzenden Schülers in der Weise anzubringen, daß es um den vierten Teil der Sitzlänge von der Grenze beider Sitzplätze entfernt ist. Die wagerechte Entfernung zwischen Pultbrett und Sitzbank, die sog. Distanz, sollte beim Sitzen während des Lesens und Schreibens gleich Null sein, ja es dürfte sogar das Tischbrett über den Sitz, wenigstens bei jüngern Schülern, noch um 1—$1^1/_2$ Centimeter hereinragen, damit nicht eine Neigung zu starkem Vorbeugen des Oberkörpers hervorgerufen werde; andererseits sollte die Distanz dem Schüler den nötigen Spielraum zu einer bequemen Stehstellung und, wenigstens bei Anwendung von gemeinschaftlichen Längslehnen, auch zu bequemem Aus- und Eingehen bieten. Über diesen Widerstreit der Anforderungen kommt man nur dann weg, wenn man ein- oder zweisitzige Bänke anwendet, bei ihnen kann man

die Distanz ohne allen Anstand gleich Null, oder für jüngere Schüler negativ machen, weil der Schüler beim Aufstehen aus seinem Sitzplatz heraustreten kann. Bei allen mehrsitzigen Bänken muß man entweder eine Distanz zulassen, oder man muß eine solche schaffen können durch Aufklappen der Sitzbank oder durch Auf- oder Abklappen oder Vorschieben des Pultbretts. Wenn man bei feststehendem Pult und Sitz eine Distanz einführt, so braucht dieselbe mit Rücksicht darauf, daß das Stehen verhältnismäßig sehr selten vorkommt, und daß also eine Unbequemlichkeit in dieser Stellung leichter ertragen werden kann, nur klein zu sein, nicht größer als 3—6 Centimeter für 6—18jährige Schüler; man sollte aber in diesem Fall die Sitzbank um eben so viel schmäler machen, damit die Entfernung des Pultbretts von der Rückenlehne nicht größer wird, damit sich also auch beim Schreiben der Rücken des Schülers immer noch an der Lehne befindet. Am wenigsten zu empfehlen ist eine zum Aufklappen eingerichtete Sitzbank, weil bei dieser Einrichtung Beschädigungen der Schüler oder wenigstens ihrer Kleider am häufigsten vorkommen; aber auch die bis jetzt bestehenden Vorrichtungen zum Auf- oder Abklappen oder zum Vorschieben des Pultbrettes sind nicht über allen Tadel erhaben. Beim Klappensystem werfen sich häufig beide Tischhälften unabhängig von einander und schließen dann am Stoß nicht mehr eben zusammen, die bewegliche Partie federt, wenn sie krumm wird, und giebt überhaupt leicht Veranlassung zu Spiel, Störung und Beschädigung der Schüler, und die Beweglichkeit der zum Vorschieben eingerichteten Pultbretter erfährt häufig genug Unterbrechungen, wenn Unreinigkeiten zwischen die Laufleisten geraten. Bewegliche Teile am Pult sind nur dann zulässig, wenn man sich der Verwendung vollkommen trockenen Holzes, sehr genauer Arbeit und sehr sorgsamer Behandlung der Vorrichtungen versichert halten kann. Die auf einer Axe, einem eisernen Dorn drehbaren Sitze geben zu mutwilligen Bewegungen der Schüler Anlaß und sind deshalb nicht zu empfehlen.

Das unterhalb des Tisches anzubringende Bücherbrett dient zur Aufnahme der jeweilig nicht benützten Lese- und Schreibgeräte der Schüler; es darf die Füße des sitzenden Schülers nicht hindern und muß für die notwendigen Bücher Räume bieten. Die Lage der Vorderkante des Bücherbretts ist durch die Dicke und Länge des Oberschenkels bestimmt; die Dicke desselben beträgt da, wo er auf dem Bankrand aufliegt, für die verschiedenen Altersstufen der Schüler und Schülerinnen, einschl. Kleider, zwischen 8 und 12 Centimeter, seine Länge 30—50 Centimeter; da nun aber der Oberschenkel nicht an der Lehne, sondern weiter vorn beginnt, und da man sowol in Länge als Höhe noch einigen freien Spielraum haben muß, so ergiebt sich für die wagerechte Entfernung von Hinterkante des Bücherbretts und Lehne, resp. Hinterkante der Sitzbank, ein Maß von 35—55 Centimeter, und für die senkrechte Entfernung zwischen Hinterkante am Bücherbrett und Vorderkante an der Sitzbank ein Maß von 10—15 Centimeter. Gegen vorn zu soll das Bücherbrett 1—2 Centimeter Gefäll haben, damit bei Erschütterungen des Pults die Bücher u. s. w. nicht herausfallen. Gegen vorn ist der Bücherraum nicht vollständig zu schließen, um das überwachende Auge des Lehrers nicht zu hindern. Endlich ist es zweckmäßig, wenn man den jedem einzelnen Schüler zukommenden Bücherraum vom nächsten abscheidet mit Hilfe eines zwischen Pultbrett und Bücherbrett eingeschobenen Brettchens.

Die Füße für Sitzbank und Pult werden entweder aus Holz oder aus Gußeisen hergestellt; in beiden Fällen müssen sie so geformt sein, daß sie das Aus- und Eingehen nicht hindern, und keine Gelegenheit zu Beschädigungen der Schüler geben; auch dürfen die Unterstützungen des Pults den sitzenden Schüler nicht hindern, und also jedenfalls nur an Grenzen der Sitzplätze angebracht sein, niemals zwischen diesen Grenzen. Eiserne Füße haben vor hölzernen den Vorteil, daß, da sie bedeutend schmäler und auch dünner hergestellt werden können als diese, sie den Raum unter den Bänken und Pulten viel durchsichtiger lassen und also die Aufrechthaltung der Ordnung, die Reinigung und Rein-

haltung des Zimmers erleichtern; außerdem gewinnt man bei Verwendung von Eisen noch den weitern Vorteil, daß, wenn einmal der Abstand der Füße für die verschiedenen Größen der Schüler richtig bestimmt ist, man sie durch die Abgüsse immer gleich genau bekommt, also die Bestuhlung für eine Klasse viel leichter und genauer herstellen kann, als unter Verwendung hölzerner Füße, bei deren Herstellung man von der mehr oder minder großen Genauigkeit in Ausführung der Schreinerarbeit abhängt. Allerdings darf auch nicht vergessen werden, daß eiserne Füße viel weniger leicht einen Stoß aushalten können, bei mutwilligen oder zufälligen Beschädigungen leichter brechen als hölzerne Füße, und daß für sehr viele Gegenden die größern Anschaffungskosten derselben ihre allgemeine Einführung hindern. Bei Ausführung in Holz werden in der Regel je zwei sich gegenüberstehende Füße von Sitzbank und zugehörigem Pult mit Hilfe einer durchlaufenden hartholzenen Schwelle (sog. Stollen) verbunden; das durch die Stollen zusammengehängte Subsellium wird meist ohne alles weitere auf den Boden gestellt. Diese Anordnung hat jedoch mancherlei Nachteile; zunächst sind solche nur lose auf den Boden gestellten Subsellien selbst auf durchaus ebenem Boden sehr häufigen Erschütterungen ausgesetzt, sodann sind die Stollen beim Ein- und Ausgehen hinderlich, man muß ferner, um dem Subsellium auch auf minder ebenem Boden ein genaueres Auflager zu verschaffen, die Stollen an ihrer Unterfläche teilweise ausschneiden, schafft aber damit nur Winkel zur Ansammlung von Unreinigkeiten. Diese Unreinigkeiten bleiben zum Schaden der Gesundheit von Schüler und Lehrer liegen, wenn man sich beim Reinigen nicht die Mühe nimmt, das Subsellium zu verrücken; geschieht aber letzteres, so wird es von den mit der Reinigung betrauten Personen meist in einer Weise besorgt, die dem auf baldigen Ruin des Subselliums hinwirkenden Mutwillen der Schüler in sehr gründlicher Weise nachhilft. Es ist gewiß besser, wenn man jeden Fuß für sich auf dem Fußboden befestigt; das (etwa 3 Centimeter dicke) Brett, welches den Fuß bildet, wird entweder unten in einen kurzen (nur nicht durchlaufenden) harthölzernen Stollen gesteckt und dieser durch Bankstifte oder durch Winkel und Nägel oder Holzschrauben am Boden festgemacht, oder aber man steckt das den Fuß bildende Brett in eine gußeiserne Hülse mit wagerechter, auf dem Boden aufliegender oder in denselben eingelassener Flansche; die rings umlaufende Flansche ist mit Löchern versehen, um die Hülse mittelst Holzschrauben am Boden festmachen zu können (und es ist zweckmäßig, schon von Anfang an mehr Schraubenlöcher in die Flanschen bohren zu lassen als man zunächst braucht, um, wenn einmal durch den Gebrauch einzelne Schrauben im Boden lose geworden wären, ohne weiteres an einer andern Stelle eine neue Schraube einziehen zu können); die Befestigung des hölzernen Fußes in der Hülse geschieht mit Hülfe von eisernen Nieten. Die Befestigung der hölzernen Füße in Sitzbank und Tischplatte geschieht durch verdeckte Verzinkung in dem Fall, wenn die Füße am äußersten Ende von Bank und Pult sich befinden, und durch Einschieben auf den Grat in dem Fall, wenn Sitzbank und Pultbrett über die Füße (selten mehr als 3 Centimeter) vorstehen; beide Verbindungsweisen sind aber auch unter Zuhilfenahme von Leim nicht haltbar genug, um ein Verschieben von Sitz und Pult der Länge nach zu verhindern, sondern man muß noch eine dieses Verschieben hindernde Längenverbindung geben. Beim Pult wird diese Längenverbindung durch die schmale Rückwand des Bücherraums geschaffen, bei der Sitzbank müssen zwischen Füßen und Bankbrett Büge angebracht werden. Eiserne Füße erhalten ihre Verbindung mit Pultbrett und Sitzbank; die notwendige Verbügung wird durch an die Füße angegossene Winkel bewerkstelligt. Die Zahl der notwendigen Füße ist einesteils abhängig von der Länge des Subselliums, andernteils von der Stärke des zu Sitzbank und Pult verwendeten Holzes; für ein- und zweisitzige Subsellien braucht man je zwei Füße für den Pult und einen eisernen oder zwei hölzerne Füße für den Sitz; bei mehrsitzigen Subsellien muß bei Verwendung von etwa 3 Centimeter dickem Holzwerk, wie das gewöhnlich der Fall ist, eine Unterstützung, mindestens alle zwei Sitzlängen einmal hergestellt sein.

Tisch und Bank werden entweder ein-, oder zwei-, oder mehrsitzig gebaut. — Das System der Einzelsitze gewährt für den Schüler die größte Bequemlichkeit und die Möglichkeit, ihm sein Mobilar genau passend zu beschaffen, doch wird dieses System zunächst nur in Pensionaten und ähnlichen Anstalten, in denen man jedem einzelnen Schüler ganz besondere Aufmerksamkeit angedeihen lassen kann, durchführbar sein. Zweisitzige Subsellien sind verhältnismäßig billiger, nehmen verhältnismäßig weniger Raum ein und lassen ebensogut wie die einsitzigen eine Distanz = 0 zu. Mehrsitzige Subsellien mit gemeinschaftlicher Sitzbank und gemeinschaftlicher Lehne sollten nie mehr als vier Sitze haben; selbst in dem Fall, wenn zwischen je zwei Subsellien für Lehrer und Schüler ein Durchgang (mindestens 20 Centimeter breit) vorhanden ist, wird das Aus- und Einsteigen über die Lehne unbequem; hat aber vollends die Bank gar keine eigene Lehne, muß die Vorderwand des nächsthintern Tisches als solche benützt werden, so ist das Aus- und Einsteigen mit vielen Unannehmlichkeiten verbunden und es kann der Lehrer gar nicht mehr als vier in einem Subsellium untergebrachte Schüler beaufsichtigen. Führt man eine solche Einrichtung wirklich aus, so zwingt man den Lehrer förmlich, entweder die mitten sitzenden Schüler ohne Nachhilfe zu lassen oder selbst über die Bänke zu steigen. Mehrsitzige Bänke sind nur dann ohne wesentlichen Nachteil zulässig, wenn zwischen je zwei Subsellien ein Durchgang gelassen wird, und wenn außerdem entweder bei gemeinschaftlicher Sitzbank Einzellehnen hergestellt, oder noch besser jedem Schüler sein besonderer (am Fußboden festgemachter) Sitz mit Einzellehne gegeben wird. Die Länge des für jeden einzelnen Schüler notwendigen Sitzraums muß so groß bemessen werden, daß jeder Sitzende beide Vorderarme vollständig auf den Tisch legen kann so, daß die eine ausgestreckte Hand die andere deckt. Diese Sitzlänge beträgt durchschnittlich 40—42 % der Körperlänge.

Bei der Ausführung der Schultische hat man darauf zu sehen, daß alle Teile genau zusammengearbeitet sind, daß nur ausgewachsenes, gesundes, trockenes Holz, ohne Risse und Äste, zur Verwendung kommt, und daß sie in gutem Zustand erhalten werden. Hat man die Mittel, um Pultplatte und Sitz aus hartem Holz herzustellen, so ist das um so besser. Alle Ecken und Kanten, mit denen die Schüler in Berührung kommen, müssen abgerundet sein. Ein Ölfarbanstrich der Holz-, resp. Eisenteile, trägt zum besseren Aussehen und zur Erhaltung wesentlich bei und erleichtert die Reinhaltung; man giebt der Pultplatte in der Regel entweder eichenholzfarbenen oder vielleicht besser dunkelgrünen Anstrich. Statt des Ölfarbanstrichs kann man an den Holzbestandteilen auch eine Beize in Anwendung bringen.

Die Aufstellung der Schultische soll niemals in der Art geschehen, daß einzelne Abteilungen der Schüler nach verschiedenen Richtungen, oder gar einander ins Gesicht sehen; alle Schüler einer Klasse müssen nach derselben Richtung sehen. In einklassigen Volksschulen setzt man die jüngsten Kinder der Katheder wand zunächst, die ältesten am weitesten zurück. Auch Schulen für einzelne Altersklassen erhalten die Sitze für die kleineren Schüler zunächst der Katheder wand, und hinter diesen die Sitze für die größeren Schüler. In beiden Fällen sollte man übrigens noch darauf Bedacht nehmen, daß diejenigen Schüler, welche körperlich oder geistig hinter der Mehrzahl ihrer Mitschüler zurückstehen, wie diejenigen, die an Kurzsichtigkeit und Schwerhörigkeit leiden, in die Nähe des Lehrersitzes gesetzt werden können.

Um allgemeingiltige Maße für die einzelnen Teile der Subsellien angeben zu können, ist es notwendig, daß Messungen an den Schülern vorgenommen werden; es läßt sich ein bestimmtes Durchschnittsmaß für die Körpergröße der Schüler in den verschiedenen Altersstufen nicht angeben, da diese Größe je nach Sitte und Lebensweise nicht bloß bei den verschiedenen Völkern, sondern auch in verschiedenen Gegenden eines und desselben Landes erheblichen Schwankungen unterworfen ist. Wenn die Körpergröße der verschiedenen Altersstufen, von Jahr zu Jahr aufsteigend, gemessen ist, so sucht man meist die Mittelgröße der Schüler von 6—8, 8—10, 10—12, 12—14 ꝛc. Jahren, bestimmt nach dieser

Durchschnittsgröße die Maße der Schultische und Bänke und erhält damit für Schüler von 6—14 Jahren vier, für Schüler von 6—18 Jahren sechs verschiedene Nummern für jene. Nun unterscheiden sich aber selbst bei einer und derselben Altersstufe die Körpergrößen der Schüler durchschnittlich um 15—25 Centimeter, und es müßte also streng genommen z. B. die Differenz (mit 14 % der Körperhöhe) 2—3,5 Centimeter, und die Höhe der Sitzbank über dem Boden (mit 30 % der Körperhöhe) 5—7,5 Centimeter betragen. Daraus folgt, daß man für jede der 4 oben genannten Altersstufen (vom 6. bis 14. Jahr) nicht bloß einen Tisch für die Mittelgröße verwenden darf, sondern daß man in jeder Klasse, je nach der Zahl ihrer Schüler, noch ein oder einige für besonders kleine und ebenso für besonders große Schüler aufzustellen hat. Wenn man die nach der Mittelgröße der 6—8, 8—10, 10—12 und 12—14jährigen Schüler berechneten Tische mit I, II, III und IV bezeichnet, so würde man den 6—8jährigen Schülern Tisch und Bank Nr. I und Nr. II, den 8—10jährigen Nr. II und III, den 10—12jährigen Nr. III und IV, und den 12—14jährigen Nr. IV geben, müßte aber für die kleinsten der 6—8jährigen Schüler noch ein Subsellium Nr. 0, und ebenso für die größten der 12—14jährigen Schüler noch ein Subsellium Nr. V anfügen, so daß man für 6—14jährige Schüler sechs verschiedene Nummern von Subsellien notwendig hat, und für 6—18jährige Schüler deren acht. Diese Zahl von verschiedenen Nummern ist notwendig, die Verwendung von mehreren (je eine für jedes Jahr, nicht wie oben für je zwei Jahre) dagegen nicht ausgeschlossen, man kommt damit nur der Möglichkeit, jedem Schüler eine möglichst passende Bestuhlung anzuweisen, um einen Schritt näher. Eine völlig genaue Bestuhlung für jeden einzelnen Schüler ließe sich wol nur durch ein Subsellium erreichen, bei dem unter Verwendung der entsprechenden Jahresnummer Sitz und Pult auf eine Distanz = 0 zusammengestellt und nicht nur Fußleisten, Sitzbank und Pult in senkrechter Richtung verstellbar und feststellbar eingerichtet, sondern auch die Pultplatte jedes einzelnen Schülers für sich vorschiebbar wäre; doch ist diese Einrichtung so zusammengesetzt, daß sie eine ausgedehnte Verwendung schwerlich so bald finden wird. Man wird wol mit den oben genannten Nummern ausreichen, da man für einzelne Ausnahmen, z. B. für kurzsichtige oder ausnahmsweise große Schüler durch Auflegen eines besonderen Pults auf der Tischplatte, für ausnahmsweise kleine Schüler durch Auflegen eines Bretts auf die Sitzbank sich helfen kann.

Wie aus dem Seitherigen genugsam hervorgeht, richtet sich die Bestuhlung einer Klasse nach der körperlichen Größe der Schüler, und man kommt, wenn man auf das körperliche Wol derselben die gebührende Rücksicht nehmen will, nicht mit einer einzigen Nummer von Subsellien aus. Sobald aber mehrere Nummern von Subsellien in einer Klasse stehen, muß auch die Einrichtung fallen, nach welcher die Schüler ihre Plätze nach ihrer jeweiligen geistigen und nicht nach ihrer körperlichen Größe angewiesen erhalten; man darf nicht den strebsamen Schüler für seinen Fleiß damit belohnen, daß man ihn in eine für seine Körperverhältnisse unpassende Schulbank setzt. Man setze, wie schon früher bemerkt, die körperlich und geistig schwächern der Schüler in der Nähe des Lehrersitzes zusammen und weise den andern Schülern ihre Plätze nach ihrer Körpergröße an. Von dem sogenannten Certieren wird man hierbei absehen müssen; man kann die Rangordnung aber auch auf andere Weise kenntlich machen.*)

Das Zeichnen kann von jüngeren Schülern, welche auf Blätter kleinen Formats arbeiten, noch an gewöhnlichen Tischen betrieben werden, man hat nur dafür zu sorgen, daß die Vorlagen aufgestellt werden können. Zu diesem Zwecke verwendet man hie und da Eisenstäbe, am oberen Teile des Pultbretts befestigt, die bei Bedarf aufgestellt, andernfalls auf den wagerechten Teil des Pults niedergelegt werden können; häufiger wendet man besondere Holzrahmen an, die entweder mit ihrem Fuß auf dem wagerechten Teil des Pultbretts aufgestellt oder in besondere Öhre hinter demselben eingesteckt werden

*) S. übrigens den Artikel Rangordnung.

können. Die von den Stäben oder den Holzgestellen zur Auflage der Vorlagen gebildete Fläche soll unter einem Winkel von 95—100° gegen die Horizontale nach vorn geneigt sein.

Zum Freihandzeichnen nach größeren Vorlagen oder Modellen kann man ganz wie Pulte von derselben Form und Größe wie bei den sonstigen Schultischen verwenden, da man auf ihnen nur die Vorlage aufzustellen und die im Augenblick nicht gebrauchten Zeichengeräte aufzustellen hat; der Schüler arbeitet auf einer durch einen Rahmen oder die Zeichenmappe gebildeten Unterlage, die auf seinen Knien und am hintern Rand des Pultbretts ihre Unterstützung findet. Gemeinschaftliche Sitzbänke sind hier unzweckmäßig, jeder Schüler muß einen eigenen Stuhl haben. Diese Stühle haben in der Regel ein hartholzenes Sitzbrett und 3 oder 4 Füße; die dreibeinigen Stühle haben den Vorteil, daß sie auch auf unebenem Boden stehen ohne zu wackeln, dagegen fallen sie leicht um, wenn man nicht die Beine sehr schräg nach auswärts stellt; vierbeinige Stühle sind sicherer, erfordern aber einen ganz ebenen Boden, wenn sie einen ruhigen Sitzplatz gewähren sollen. Die Stühle haben in der Regel keine Lehne, obwol es gewiß zweckmäßig wäre, wenn ihnen eine Lendenlehne gegeben würde; die Schüler würden bei solcher Einrichtung gewiß größtenteils mit aufrechtem Oberkörper zeichnen, während sie beim Zeichnen auf lehnenlosen Stühlen zum Schaden ihrer Gesundheit in der Regel mit stark vornüber gebeugtem Oberkörper arbeiten. Damit der Lehrer zu jedem einzelnen Schüler gelangen könne, darf die lichte Entfernung zwischen zwei benachbarten Zeichentischen nicht unter 90 Centimeter betragen. Die jedem einzelnen Schüler zukommende Sitzlänge sollte ebenfalls nicht kleiner sein als 90—100 Centimeter. Für ältere Schüler ist es besser, wenn man sie an eigenen Staffeleien statt an gemeinschaftlichen Tischen arbeiten läßt. Die Zeichengerätschaften werden entweder auf einem in etwa 80 Centimeter Höhe über dem Fußboden an die 3 Füße der Staffelei befestigten Brett (das man zweckmäßig mit schmalen erhöhten Randstäbchen versieht) aufgelegt oder auf einem neben der Staffelei aufgestellten kleinen Tischchen. An anderen Orten benützt man anstatt der Staffeleien Gestelle, welche nicht wie die Staffeleien bloß auf dem Boden stehend, sondern an demselben festgemacht, doch dem Zeichenrahmen jede beliebige Höhe, Drehung und Neigung zu geben gestatten. Der Zeichenrahmen ist an der Mitte seiner Unterfläche durch ein Charnier befestigt an eine senkrechte runde Stange, die selbst wider in einer kreisrunden Hülse läuft, so daß sie in derselben auf und ab bewegt, gedreht und in jeder Stellung durch eine Stellschraube festgehalten werden kann; die Hülse endlich steht auf dem am Boden festgemachten Fuß des Stativs; verschiedene Neigung kann endlich dem Zeichenrahmen gegeben werden mit Hilfe des vorerwähnten Charniers, indem man gleichzeitig die Festhaltung der gewünschten Neigung bewerkstelligt mit Hilfe einer kreisförmig gebogenen Metallschiene, die an der Unterfläche des Zeichenrahmens festgemacht ist, durch einen Schlitz der senkrechten Stange hindurchgeht und dort durch eine Stellschraube oder einen Stecker gehalten werden kann. Der von jedem einzelnen Schüler beim Zeichnen an Staffeleien oder Stativen eingenommene Grundraum ist im Minimum 1,5 Meter lang und breit.

Als Auflager für die zum Linearzeichnen notwendigen Reißbretter benützt man in der Regel Tische mit horizontaler Platte, 80—90 Centimeter über dem Boden erhöht und ebenso breit und jedem Schüler, je nach der Größe der Reißbretter, 75—150 Centimeter Sitzlänge gewährend. Unter der Tischplatte befindet sich für jeden Schüler eine Schublade zum Aufbewahren der Gerätschaften, und unter dieser eine zwischen die Tischfüße eingelegte volle oder durchbrochene Tafel zum Aufbewahren von Mappen u. dgl. Wenn mehrere Schüler an demselben Tisch arbeiten, so sollten, um Stöße weniger fühlbar zu machen, die Füße am Boden befestigt sein. Für die Schüler wäre es besser, sie würden den Oberkörper nicht so stark vornüber neigen müssen, wenn die Tischplatte ähnlich wie die Pulte der Subsellien nach vorn zu ansteigen würden, man kann ja in diesem Fall, um das Herabfallen der Zeichengeräte zu verhindern, ohne Anstand an der dem Schüler zugekehrten Tischkante eine kleine Leiste anbringen. Wenn Zeichnungen in

sehr großem Maßstabe, Details für Architekten, Ingenieure, Mechaniker herzustellen sind, so wird das Zeichnen an den dazu benötigten Reißbrettern, wenn sie horizontal liegen, außerordentlich beschwerlich. In solchem Fall ist es entschieden zweckmäßiger, wenn man die Reißbretter senkrecht oder sehr schräg stellt und sie an Führungsstangen mit Hilfe von Rollen und Gegengewichten in senkrechter Richtung auf und ab beweglich macht; die Reißschiene läuft an der obern senkrechten Kante des Reißbretts und die wagerechten Linien werden mit Hilfe des Winkels gezogen. Die Annehmlichkeit, bei solcher Stellung des Reißbretts stehend oder aufrecht sitzend zeichnen zu können, ist so groß, daß alle diejenigen, welche einmal einige Zeit in dieser Art gearbeitet haben, auch mit kleinen Reißbrettern nicht mehr auf einem Tisch, sondern lieber an einer Staffelei arbeiten. Für den Unterricht im Modellieren soll die Tischplatte unter einem Winkel von mindestens 45° nach vorn zu ansteigen, und sie braucht an ihrer untern Kante eine vorstehende Leiste, um das Abrutschen des Modellierbretts und der Gerätschaften zu verhindern. Man giebt am besten jedem Schüler einen besondern Modelliertisch, das Gestell dreibeinig, zwischen den Füßen mit einer wagerechten Tafel zur Auflage der Geräte versehen, der Pult an einer senkrechten Axe auf und ab beweglich und in wagerechter Richtung drehbar.

Hörsäle für solche Zuhörer, welche den Vortrag möglichst vollständig nachzuschreiben haben, erhalten eine Ausstattung mit Tischen und Bänken oder feststehenden Stühlen, und zwar, wie in allen andern Schulen auch, auf wagerechtem Boden. Nur dann, wenn während des Vortrags zugleich demonstriert wird, ist es nötig, daß jeder Zuhörer möglichst ungehindert zum Demonstrationstisch sehe, und daß deshalb die Subsellien im Halbkreise ansteigend aufgestellt werden. Haben die Zuhörer nur wenige Bemerkungen zu machen, so genügen zur Möblierung des Hörsaals Stühle mit Rückenlehnen; häufig sind diese Stühle an der Lehne mit kleinen auf- und abklappbaren Pultbrettchen versehen, auf denen der Zuhörer, rittlings auf dem Stuhl sitzend, seine Bemerkungen niederschreibt.

In Nähschulen braucht man gemeinschaftliche Sitzbank mit eigener Lenden- oder Rückenlehne (gemeinschaftliche Lehnen hindern die Bewegung der Arme), Fußbrett und Tisch. Der letztere ist wagerecht, etwa 20 Centimeter breit, 20—25 Centimeter über der Sitzbank erhaben, und in einem Abstand von 10—12 Centimetern aufgestellt; die übrigen Maße an Sitzbank und Fußbrett sind dieselben wie bei Subsellien. Strickschulen brauchen nur die Sitzbank mit eigener oder gemeinschaftlicher Lendenlehne, und dazu ein Fußbrett, das aber etwa 3 Centimeter höher zu stellen ist als bei den Subsellien, um dadurch den Oberschenkel vorn höher zu stellen als hinten; ein Pult ist unnötig.

Der Katheder erhält, wenn auf demselben nicht bloß gelesen werden soll, die Form eines Schreibpults; die dem Sitzenden zugekehrte Kante des Pultbretts liegt etwa 80 Centimeter über dem Boden, auf welchem der mit Rückenlehne versehene Stuhl steht, das Pultbrett steigt gegen vorn wie bei den Schultischen an und ist 40—50 Centimeter breit, während der wagerechte Teil des Pultbretts, um das Auflegen von Heften u. s. w. zu erleichtern, nicht unter 20 Centimeter breit sein sollte; auf diesem horizontalen Teil ist zur rechten Hand des Sitzenden ein Tintengefäß einzulassen. Die Pultplatte ist als Klappe beweglich, und deckt einen darunter liegenden 15—20 Centimeter hohen verschließbaren Raum. Auf einer oder auf beiden Seiten des Sitzenden sind verschließbare Kästchen oder Schubladen angebracht, und man braucht deshalb für den Katheder eine Länge von 85 bis zu 120 Centimetern. Der Fußboden des Katheders soll 1 oder 2 Tritte haben, 15 oder 30 Centimeter hoch über dem Schulzimmerboden erhaben sein, und es ist zweckmäßig, wenn man vom Katheder aus in derselben Höhe ein Podium von mindestens 2 Meter Länge und 1 Meter Breite entlang der Katederwand hinführt. Für Katheder, auf denen nur gelesen wird, bei denen es sich also nur um das Auflegen eines Manuskripts handelt, braucht man weder Seiten- noch Pultschubladen, sondern nur ein schräges Pultbrett von 50—60 Centimeter Breite. Der Boden von Katheder und Podium muß von unten fest gestützt sein, damit das ungemein störende Knarren desselben vermieden wird.

Außer den Sitzen für Lehrer und Schüler müssen in einem Schulzimmer noch Platz finden 1 oder 2 Kästen zur Aufbewahrung von Lehrmitteln, je etwa 1 Meter breit, 50—60 Centimeter tief und $1^1/_2$—2 Meter hoch. Außerdem braucht man, zur Auflage von Heften, zum Aufstellen von Apparaten u. s. w. einen Tisch von etwa $1^1/_2$ Meter Länge, 80—90 Centimeter Breite, mit oder ohne Schublade. Ferner soll an einer passenden Stelle ein Wassergefäß, am besten an der Wand befestigt, mit Hahnen und Becken darunter versehen, Platz finden, daneben ein Handtuch und eine Kleiderbürste aufgehängt sein; endlich ist noch ein Spucknapf für den Lehrer, und ein Korb oder eine Holzkiste zur Aufbewahrung der Papierschnitzel u. s. w. notwendig. Wenn kein besonderer Vorplatz zur Ablegung von Regenschirmen vorhanden ist, so bringt man am zweckmäßigsten rings um die Papierkiste ein Gestell zur Aufnahme derselben an.

An größeren Schulanstalten müssen die Lehrstunden in den einzelnen Klassen, um unangenehme Störungen zu vermeiden, alle zu gleicher Zeit beginnen und schließen, und es ist deshalb für solche Anstalten die Anschaffung einer eigenen Uhr mit Schlagwerk notwendig (außer das Schulgebäude würde ganz in der Nähe einer mit solcher Uhr versehenen Kirche oder eines Rathauses erbaut sein); man kann von ihr aus mit leichter Mühe jedem Schulzimmer eine elektrische Uhr geben, was freilich kaum nötig ist.

Die Wandtafeln, deren man für jede Schule mindestens 2 von je wenigstens 1 Meter Höhe und $1^1/_2$ Meter Breite notwendig hat, müssen vollkommen eben, tief schwarz und von matter (nicht glänzender) Farbe sein. Man stellt sie entweder aus ebenem, trockenem, möglichst feinfaserigem Holz her, dessen Anstrich sorgfältig hergestellt und stetig erneuert werden muß, oder man verwendet Schieferplatten dazu, oder auf Rahmen gespanntes Wachstuch, oder man reibt die Wandvergipsung bis zum nötigen Grad von Feinheit ab und giebt darauf den schwarzen Anstrich. Alles was auf die Wandtafel aufgetragen wird, soll sich für das Auge klar abheben; es sind deshalb die stehen bleibenden Linien (Notenlinien, Gradnetze u. s. w.) mit roter Farbe zu ziehen, und es ist für die Hand des Lehrers eine gute geschlemmte Kreide, welche, so lange sie nicht gebraucht wird, zweckmäßig an irgend einem feuchten Orte aufbewahrt ist, ein wesentliches Erfordernis. Schwamm und Wasserbecken zum Reinigen der hölzernen oder steinernen Tafeln, Lappen von weichem Tuch oder Leder, oder von Schaffell zum Reinigen der Wachstuchtafeln sind als notwendige Zubehörden zu betrachten, so gut wie ein Maßstab, ein großer Zirkel, ein Lineal und 2 große Winkel. Steinerne Tafeln werden an der Katheder wand befestigt und sind unbeweglich; hölzerne Tafeln sind entweder ebenfalls an der Wand festgemacht und unbeweglich, oder sie sind um eine ihrer senkrechten Kanten drehbar, oder sind in Rahmen, die an der Wand stehen, mit Hilfe von Rollen und Gegengewichten in senkrechter Richtung auf und ab zu bewegen, oder sie sind auf Staffeleien gestellt, oder sie hängen in freistehenden Rahmen und sind in diesen um eine wagerechte Axe drehbar.

Außer den Schultafeln braucht man in den Schulen noch allgemeine Anschauungsmittel, wie Modelle, bildliche Lehrmittel für Geschichte, Geographie, Naturkunde, Vorlagen für den ersten Anschauungsunterricht, Lesetafeln, Rechentabellen, Noten- und Singtabellen, Schreib- und Zeichenvorlagen u. s. w. Diese Geräte entsprechen ihrem Zweck um so besser, je größer sie ausgeführt sind und durch richtiges Verhältnis von Licht und Schatten, durch Anwendung kräftiger, harmonischer, unterscheidbarer Farben und durch weises Maßhalten in Gegenständen und Bezeichnungen, die betreffenden Bilder klar, licht, bestimmt, und dadurch faßbar hervortreten lassen. Was insbesondere die geographischen Wandkarten betrifft, so ist bei der Auswahl derselben das Augenmerk darauf zu richten, daß sie nicht durch Überladung mit einzelnen Namen und Zeichen und durch verschwommene Darstellung das Auge schädigen, vielmehr es durch Hervorhebung des Einfachen und Notwendigen und durch scharfe Markierung des Charakteristischen unterstützen.*) Bei den

*) Vgl. zu diesem wie zu mehreren andern Punkten den Artikel Lehrmittel.

Zeichenvorlagen für Anfänger sehe man auf eine kräftige Vorzeichnung in großem Maßstab, namentlich auf eine scharfe Hervorhebung der charakteristischen Umrisse. Man giebt diese Umrisse in der Regel schwarz auf weißem Papier, klarer jedoch heben sie sich hervor, wenn sie weiß auf schwarzem Papier gegeben sind (einfache Umrißzeichnungen in großem Maßstab, mit Kreide auf schwarzem Papier gezeichnet, geben, wenn die Kreide mit Firniß fixiert wird, nicht allein sehr klare, sondern auch dauerhafte Wandtafeln). Bei den Anschauungsmitteln für den Elementarunterricht ist besonders darauf zu sehen, daß das eine gegenüber dem andern sich deutlich abhebe, und daß zugleich durch passende Verwendung verschiedener Farben, durch zweckmäßige Gruppierung und durch Darstellung der auf einer Tafel vereinigten Gegenstände in gleichem Maßstab die Auffassung durch das Auge erleichtert werde. Karten und Wandtafeln müssen so aufgehängt werden, daß sie hell beleuchtet sind, sie dürfen also z. B. nicht an einem Fensterpfeiler ihren Platz finden; sie müssen möglichst glatt und straff aufgezogen sein, da bei unebener Fläche durch den zur Erhaltung der Karten u. s. w. wünschenswerten Firniß zu viele störende Glanzlichter entstehen. Der Firniß kann wol nur dann entbehrt werden, wenn Karten und Tafeln in der Zeit, in der sie nicht benützt werden, aufgerollt und mit Vorrichtung zum Spannen versehen sind.

Bei den Schulbüchern ist zu sehen auf festes, nicht graues Papier, auf einen deutlichen, nicht blassen und nicht engen Druck, und für die jüngeren Schüler auf größere Schriftformen. Auffassung und Schonung der Augen wird in Schulbüchern ferner insbesondere gefördert durch Hervorhebung der wichtigsten Gedanken und der sprachlich-logischen Gliederung mittelst einer passenden Art des Drucks (gesperrte Schrift, Bezeichnung der Verse, Absätze u. s. w.). Für die in den Händen der Schüler befindlichen Anschauungsmittel, Landkarten, Schulatlanten u. s. w. gelten dieselben Rücksichten, wie sie oben für die Karten und Wandtafeln angegeben worden sind. Die Schiefertafel darf nicht klein sein, damit der Schüler nicht zu gedrängtem und verwirrendem Schreiben genötigt wird, sie muß ferner von schwarzer, aber dabei matter Farbe und von fettlosem Stoff (nicht von natürlichem Schiefer) sein. Die etwa notwendigen Linienetze dürfen nicht mit Messer oder Nagel eingeritzt sein, sondern werden am besten in roter Farbe aufgetragen. Die Griffel müssen von gleichmäßigem Korn und nicht hart sein, und es sind für sie, um sicheres klares Schreiben zu ermöglichen, Griffelhalter notwendig. Behufs bequemer Reinigung der Schiefertafel muß am Rand derselben ein Schwämmchen oder ein (aufgerolltes) Stück Tuch oder Schaffell befestigt sein.

Das für die Schule zu verwendende Schreibpapier sei fest, nicht brüchig, glatt und weiß und darf nicht löschen. Die für Schreibhefte notwendigen Linien sollen nicht schwarz, sondern rot oder blau und möglichst dünn sein. Die Tinte darf nicht erst einige Zeit nach dem Schreiben dunkel werden, sondern sie muß sofort beim Gebrauch tiefschwarz sein und mit Leichtigkeit aus der Feder fließen. Diese letztere sei eine weiche und elastische Stahlfeder mit nicht glattem und nicht dünnem Halter. Das zum Zeichnen zu verwendende Papier muß fest, nicht brüchig, nicht glatt, sondern nach Bedarf von feinerem oder gröberem gleichmäßigem Korn sein, so gut geleimt, daß es sich unter der Einwirkung des Gummielasticums nicht aufreibt, und zugleich so gleichmäßig, daß es beim Auftragen von Wasser oder Wasserfarben keine Flecken bekommt (solche Flecken verschwinden jedoch wider, wenn man der Wasserfarbe einige Tropfen Ochsengalle zusetzt). Bleistifte und Kreide dürfen nicht brüchig und nicht von ungleichmäßiger Härte sein. Beim Ankauf von Schreib- und Zeichenmaterialien halte man sich an die Regel: je jünger der Schüler ist, um so vortrefflicher müssen die Materialien sein, die man ihm in die Hand giebt.

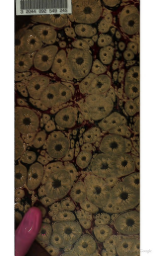
Literatur: außer den beim Artikel Schulgebäude angegebenen Werken noch weiter: Dr. Buchner, Zur Schulbankfrage. Berlin 1869. — Dr. Cohn, Die Schulhäuser auf der Pariser Weltausstellung. Berlin 1867. — Dr. Fahrner, Das Kind und der Schultisch. Zürich, Schultheß. 1865. — Dr. Falk, Die sanitätspolizeiliche Überwachung höherer und niederer Schulen. Leipzig 1868. — Dr. Frey, Der rationelle

Schultisch. Zürich, Schabelitz, 1868. — Dr. Kleiber, Progr. der Dorotheenstädt. Realschule in Berlin. 1869. — Dr. Schildbach, Die Schulbankfrage. Leipzig, Keil, 1869. — Verfügung des K. württ. Ministeriums des Kirchen- und Schulwesens, betreffend eine Instruktion für die Einrichtung der Subsellien in den Gelehrten-, Real- und Volksschulen, vom 29. März 1868. — Dr. Virchow, Über gewisse die Gesundheit benachteiligende Einflüsse der Schulen. Berlin 1869. **Fr. Stahl(Schrader).***)

*) Es ist der Redaktion nicht gelungen, die Revision der beiden Artikel Schulgebäude und Schulgerätschaften von dem Herrn Verfasser rechtzeitig zu erhalten; sie hat also deren Ergänzung und Berichtigung selbst vornehmen müssen. Schrader.

Pierer'sche Hofbuchdruckerei. Stephan Geibel & Co. in Altenburg.

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google